Constantin Cucoş

PEDAGOGIE

RECONSIDERĂRI

EVALUĂRI

CUPRINS

EDUCAŢIA ESTETICĂ

EDUCAŢIA RELIGIOASĂ

EDUCAŢIA INTERCULTURALĂ

ÎNDOCTRINAREA ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

INTRODUCERE

Prezenta lucrare se adresează profesorilor şi învăţătorilor, studenţilor - viitori profesori şi tuturor celor implicaţi în câmpul educaţional, interesaţi de teoria şi de practica educaţională (părinţi, preoţi, asistenţi sociali, ghizi, militari etc.). Informaţiile şi interpretările aduse de autor facilitează o bună orientare în problematica pedagogică, atât prin reiterarea unor teme tradiţionale - dar îmbogăţite de semnele timpului nostru - cât şi prin deschiderea de noi discuţii asupra unor probleme pedagogice, mai puţin circumscrise şi comentate. Încât, volumul se poate converti într-un instrument eficient în mâna (şi mintea) celui preocupat de autoperfecţionarea sa, dar şi într-un îndreptar util pentru cei ce au a trece examenele pentru diferite grade didactice, majoritatea temelor propuse aici figurând în programele de perfecţionare.

Grupajul de prelegeri cuprinde teme de didactică, ipostaze ale laturilor educaţiei (educaţia estetică şi cea religioasă) precum şi unele tematici inedite pentru spaţiul nostru de reflecţie pedagogică (educaţia axiologică şi cea interculturală, ipostaze ale îndoctrinării în învăţământ).

Prelegerile de didactică sunt abordate într-o modalitate sintetică, autorul având meritul doar de a surprinde, ordona şi asambla puncte de vedere care i s-au părut clare şi pertinente. Am avut în vedere structurarea unui discurs sistematic, concentrat, care să aibă valoarea de îndreptar funcţional, euristic, atât pentru cel ce se iniţiază în teoria pedagogică, cât şi pentru cadrele didactice, familiarizate deja cu un anumit inventar de concepte şi de probleme specifice. În nici un caz, nu am voit a abdica de la limbajul de specialitate; dimpotrivă, am

încercat să (re)definim de fiecare dată - cât ne-a stat în putinţă - conceptele cu care am operat, asigurând, prin aceasta, necesara discriminare terminologică. De exemplu, am evitat - pe cât posibil - licenţe sau sintagme „înlemnite", care s-au insinuat destul de mult şi în limbajul pedagogiei (atât de mult încât şi astăzi, unii profesori afişează o vizibilă antipatie faţă de pedagogie - mediul şi limbajul lor firesc de comunicare întru bună înţelegere şi facere).

Nădăjdium că - cel puţin prin unele teme - vom contribui la formarea unor reprezentări mai favorabile despre ceea ce înseamnă astăzi ştiinţele educaţiei, iar prin conţinuturile expuse să ajutăm la configurarea unor direcţii teoretice, care să conducă la identificarea unor soluţii practice, aceasta ţinând, bineânţeles, şi de inspiraţia şi clarviziunea diferiţilor protagonişti implicaţi în activitatea paideutică.

Apariţia volumului stă oarecum sub semnul urgenţei, întrucât literatura de sinteză, în acest perimetru teoretic, rămâne în continuare deficitară. Ne-am gândit că schiţarea acestor teme răspunde unor nevoi reale, în condiţiile în care baza pregătirii psiho-pedagogice a profesorului se prefigurează a fi, tot mai insistent, autoinstruirea.

Cât despre colegii pedagogi de rang universitar, nu putem să ne manifestăm sentimentele noastre de recunoştinţă - înde-osebi faţă de cei ale căror idei le-am împărtăşit - punându-i în gardă însă că această lucrare nu li se adresează lor. Dacă unele dintre opţiunile noastre vor stârni interesul, bucuroşi vom fi. Dar pentru ei vom îndrăzni o ofertă ceva mai târziu...

Autorul

PENTRU O FILOSOFIE A EDUCAŢIEI

1. Trepte în constituirea filosofiei educaţiei

Ca orice fenomen existenţial, educaţia constituie un proces practic ce se va reflecta într-un anumit mod la nivel teoretic. Aspectul practic (educaţia) va fi perceput, priceput, interpretat şi orientat de către un întreg şir de reflexiuni teoretice (pedagogia, ştiinţele educaţiei etc.). La început, aceste reflecţii aveau un caracter spontan, empiric şi chiar naiv. Cu timpul ele au dobândit un spor de sistematicitate, ştiinţificitate şi de coerenţă, constituindu-se în adevărate teorii sau doctrine pedagogice.

Marii creatori de sisteme pedagogice din perioada modernă (Comenius, Rousseau, Pastalozzi, Herbart) au contribuit la autonomizarea şi desprinderea pedagogiei de filosofie, prin tratarea expresă a fenomenelor educative, relevând importanţa, scopul, formele de realizare şi de perfecţionare ale acestora, în consens cu exigenţe determinate. Oare acest proces de specializare a unor gânditori în a aborda fenomenele educative să fi determinat o rupere a legăturilor - pentru totdeauna - cu filosofia, din trunchiul căreia pedagogia s-a desprins? Categoric, nu! Şi asta, din cel puţin trei motive:

a. Este în firea lucrurilor ca desprinderea unei teorii noi din una mai veche să nu fie niciodată totală. Orice despărţire de ceva se face întotdeauna *cu ceva* din ceea ce a fost. Încât, ceva din fiorul interogaţiei filosofice se va perpetua până şi în cea mai „tehnică" sau „dogmatică" teorie didactică. Nostalgia originilor filosofice ale pedagogiei îi va urmări pe cei mai mulţi dintre pedagogi. Nu este cu totul întâmplător că cei mai buni pedagogi au fost şi „puţin" filosofi. Marea pedagogie conţine elemente ce amintesc de filiaţia şi ascendenţa ei filosofică. Din acest punct de vedere credem că are dreptate René Hubert (1965, p.9) când concepe educaţia ca un edificiu cu mai multe etaje în care un etaj e ştiinţă, unul e filosofie, unul e tehnică şi altul este artă. Putem presupune deci că pedagogia conţine în ea *şi* filosofie.

b. O dată realizată autonomizarea pedagogiei, trebuie să admitem şi dezvoltarea ei continuă. Aceată amplificare se realizează la nivelul mai multor componente. Chiar şi obiectul pedagogiei pare că se dilată. El nu este static din cauză că prin multiplicarea perspectivelor de cercetare îşi dezvăluie noi faţete şi disponibilităţi. Nu mai vorbim de metodele de cercetare ale pedagogiei (care cunosc un proces de rafinare epistemologică), de laturile educaţiei (unde s-au înfiripat „noile educaţii"), de metodologia didactică (ce cunoaşte o proliferare a metodelor moderne - modelarea, algoritmizarea, instruirea programată, învăţarea asistată de calculator etc.) sau de identificarea a noi principii în învăţământ (principiul educaţiei permanente, cerinţa promovării interdisciplinarităţii). Toate aceste realităţi şi cerinţe vin să arate, pe de o parte, creşterea complexităţii fenomenelor educative, iar, pe de altă parte, necesitatea dilatării spaţiului teoretic, care nu mai poate fi cuprins de pedagogia tradiţională, reclamând o extindere şi o mutare/translare a ei în/spre *ştiinţe ale educaţiei*. Dar aceste ştiinţe ale educaţiei adâncesc şi mai mult specializările. Fără existenţa unei viziuni clare, coerente şi integratoare, toate aceste demersuri teoretice fragmentare pot bulversa întregul edificiu pedagogic. Doar filosofia, ca perspectivă largă, unificatoare, generalizatoare, poate asigura liantul şi contactul dintre aceste abordări, ce-şi vor găsi temeiurile numai sub prerogativele unei filosofii (fie şi implicită), care poate însoţi, fundamenta şi imprima acestor demersuri o finalitate unitară, fecundă, umanistă.

c. Filosofia se întruchipează şi la alt nivel. Tot dezvoltându-se şi sporindu-se competenţele, pedagogia ajunge la un moment dat să-şi pună în chestiune propriile sale rezultate, să se întrebe asupra finalităţilor sale, asupra limitelor sale. Această interogativitate specifică nu este o slăbiciune, ci constituie semnul unei maturităţi epistemologice, şi este cert că pedagogia a atins acest nivel al „dedublării lăuntrice". Iar această refleţie despre reflecţie („metapedagogia") nu este în fond decât tot filosofie. Orice disciplină serioasă se opreşte din când în când pentru a-şi face retrospectiv un inventar a ceea ce a făcut, pentru a-şi analiza din interior întregul arsenal de concepte, teorii, metodologii şi pentru a-şi croi noi trasee de explorare. Pedagogia are nevoie de acest far de la înălţimea căruia

ne putem da mai bine seama de ceea ce am făcut sau putem face. De la înălțimea refleției filosofice totul se poate vedea mai clar.

Înainte de a reliefa caracterul benefic al perspectivei filosofice asupra pedagogiei, vom mai face precizarea că analiza filosofică este prezentă și în sistematizarea gândirii pedagogice. Astfel, Bogdan Suchodolski (p.10), pornind de la premisa existenței a două mari curente filosofice (filosofia esenței și filosofia existenței), va deduce două filoane ale gândirii pedagogice: pedagogia esenței (care propune normele educative dinafara persoanei de educat) și pedagogia existenței (ce proclamă o educație conformă naturii interioare a elevului, a existenței sale).

2. Conținutul și problematica filosofiei educației

Filosofia educației figurează ca obiect de studiu în numeroase universități anglo-saxone. Dreptul la existență a unei astfel de discipline nu mai trebuie pus la îndoială. Cum există o filosofie a artei, a științei, a limbajului, tot așa ființează și o filosofie a educației. Ea nu se confundă cu pedagogia. Ca ramură a filosofiei - scrie Olivier Reboul (1989, p.14) - ea nu vizează o deprindere, și nici o cunoștință, ci o „punere în chestiune a ceea ce noi credem că putem întreprinde sau cunoaște". Problemele pe care și le pune pedagogia trimit în cele din urmă la tulburătoare probleme existențiale. Dacă întrebăm un filosof care este deosebirea dintre un om și un animal, acesta ar putea răspunde: omul se caracterizează prin muncă, prin limbaj, prin cultură. Or, nu există nici muncă, nici limbaj, nici cultură fără educație. Ceea ce îl distinge pe om față de animal - consideră Kant (1992, p.10) - este că omul nu poate deveni om decât prin educație. El nu este decât ceea ce-l face ea. Existența și perpetuarea societății este condiționată de educație. Acolo unde există un gest, o acțiune, un comportament, este prezentă și educația. Educația este un moment și o dimensiune existențială și este prezentă peste tot. Obicuitatea acestei conduite nu are cum să nu trezească nesfârșite și nenumărate interogații: ce înseamnă a educa?, pentru ce educăm?, care este criteriul unei educații reușite?

După unii autori, educaţia poate fi considerată drept proba decisivă a gândirii filosofice. „Ea permite discernerea sensului uman din dezbaterile filosofice, şi de aici a aspectelor lor tehnice, de punere a conceptelor cele mai abstracte la proba practicii, de a înţelege că filosofia nu este numai o treabă a specialiştilor, ci şi a oamenilor" (Reboul, 1989, p.14). De altfel, unii filosofi promovau ideile lor filosofice nu numai ca simple idei, ci şi ca moduri de educaţie şi de viaţă. Şcoala pitagoreică - de pildă - se conforma unui scenariu foarte rigid, scenariu demn de un adevărat crez pedagogic, crez acceptat în vederea perpetuării unor valori decantate de grupul respectiv.

John Dewey face o apropiere atât de mare între filosofie şi educaţie încât acestea se idenfifică. „Dacă dorim să concepem educaţia ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale şi emoţionale, faţă de natură şi faţa de semeni, filosofia ar putea fi definită chiar ca teorie generală a educaţiei. Dacă filosofia nu-şi propune să rămână un instrument simbolic, verbal sau sentimental al câtorva aleşi, sau o dogmă pur arbitrară, bilanţul experienţei trecute şi programul ei de valori trebuie să se reflecteze în atitudini" (1990, p.409).

Dacă până acum analiza filosofică a educaţiei s-a făcut sporadic şi ocazional, astăzi a devenit o necesitate constituirea unei noi ramuri a ştiinţelor pedagogice care să se ocupe în mod programatic de interpretarea şi fundamentarea filosofică a demersului educativ. Într-un moment caracterizat prin interdependenţe multiple şi acceleraţii ale proceselor sociale, sistemele educative au devenit mai complicate şi mai greu de stăpânit, iar rezultatele educative indirecte mai greu de anticipat (Văideanu, 1988, p.21).

Problemele lumii contemporane, caracterizate prin globalism şi caracter prioritar, imprimă educaţiei o notă din ce în ce mai complexă, iar această complexitate trebuie tratată ca atare. Educacaţia pretinde o strategie globală, flexibilă, anticipativă. George Văideanu propune două avertismente care ar trebui să fie conştientizate de toţi factorii educativi: „*Avertismentul complexităţii* îi priveşte pe educatori, care nu se pot refugia în graniţele didacticii sau ale didacticismului, ignorând finalităţile, funcţiile şi prospectiva educaţiei; îi priveşte pe organizatori, care trebuie să evite promovarea birocratismului şi simplismului în

planificarea, observarea și evaluarea situațiilor educaționale și dublul caracter independent-dependent al subsistemelor educative. *Avertismentul subtilității* (al caracterului delicat) al proceselor formative privește toate categoriile menționate mai sus, amintindu-le că activitatea care se înfăptuiește zilnic în clase, laboratoare, săli de cursuri sau seminarii constituie un efort de modelare și automodelare a spiritelor" (Văideanu, 1988, pp.65-66).

Fiind o activitate vitală pentru omenire, educația trebuie să-și remodeleze scopurile și finalitățile, iar acest lucru presupune o abordare a problemelor de la altitudinea refleției filosofice, singura în stare să ne ferească de stereotipurile atât de periculoase și sterile la care ne conduce închiderea didacticistă sau abordarea pur tehnică a unor probleme atât de importante pentru soarta omenirii. Filosofia educației permite factorilor educației să se detașeze de ceea ce fac zi de zi pentru a privi „dinafară" și a reflecta de la distanță ceea ce fac, dacă fac bine ceea ce fac și ce rost are munca lor. Furați de scopuri mărunte și exigențe circumstanțiale (un pedagog spunea că pericolul cel mai mare care-l pândește pe educator este abuzul de didacticism), s-ar putea uita de ceea ce este esențial și fundamental în activitatea educativă. De altfel, această detașare de moment constituie o axiomă epistemologică pentru orice demers teoretic sau practic. În 1931, Kurt Godel, un logician german, a enunțat principiul *incompletitudinii*, care postulează faptul că pentru demonstrarea consistenței și coerenței unui sistem formal, trebuie să se facă apel la câteva teoreme *dinafară*, doar astfel s-ar asigura validitatea respectivului sistem. El nu este capabil să-și determine propria putere. Orice sistem acțional sau teoretic este incomplet/incompetent pentru această întreprindere. Prin extrapolare, am putea judeca situațiile educației și pedagogiei.

Filosofia educației se va interesa, în primul rând, de finalitățile educației. Analiza scopurilor oricărui sistem de educație pune o dublă întrebare:

a. care este substanța lor reală, dincolo de formulările lor verbale generale;

b. de către cine au fost ele definite.

La aceste întrebări nu se poate răspunde decât cu gravitate filosofică.

Educaţia, îmbrăcând în zilele noastre dimensiunile unui proiect universal, cel mai vast şi cu perspectiva cea mai largă, comportă implicit scopuri de ordin universal, susceptibile să fie explicitate în sensul câtorva mari idealuri comune oamenilor de astăzi. De opţiunile şi consensul realizate în definirea scopurilor depinde rolul pe care educaţia este chemată să-l joace în acest moment al istoriei, în măsura în care va orienta gândirea oamenilor către trecut ori către viitor, către fixitate ori către schimbare, către căutarea unei false securităţi prin rezistenţa la schimbare, ori spre descoperirea adevăratei securităţi prin adeziunea la mişcare (Faure, 1974, p.217).

A face educaţie astăzi presupune acceptarea unei viziuni holiste şi globale, pentru a putea înţelege şi concepe procesele instructiv-educative. Însăşi cercetarea pedagogică trebuie să facă apel la această paradigmă de interpretare a fenomenelor educaţionale. Cercetarea strict disciplinară (care priveşte educaţia dintr-un singur unghi de vedere şi printr-un set limitat de metode) se dovedeşte a fi insuficientă pentru descifrarea unui obiect atât de complex. Conjugarea eforturilor mai multor discipline şi metodologii, în variante pluri- şi interdisciplinare, asigură o formulă epistemologică de investigare cu şanse mărite în a dezvălui polivalenţa fenomenelor educative. Iar acest model epistemologic presupune - în subsidiar - o concepţie filosofică integratoare, care va conexa diferitele profiluri interpretative.

Mai mult decât atât, perspectivă folosofică este necesară chiar şi în proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea proceselor de învăţare. A devenit o necesitate promovarea interdisciplinarităţii în conceperea conţinuturilor şi realizarea proceselor instructiv-educative. Or, acest principiu este de coloratură nu numai didactică, ci şi filosofică. Însuşi acest principiu nu se aplică în mod izolat, ci integrat sau coroborat cu alte principii şi cerinţe (principiul educaţiei permanente, articularea conţinuturilor de tip formal, nonformal şi informal, învăţarea asistată de calculator etc.).

Abordarea holistică asupra educaţiei s-a reflectat şi în aparatul conceptual al pedagogiei, unde au apărut concepte noi, integratoare, care pot circumscrie mai nuanţat arii şi zone ale realităţii educaţionale. Avem în vedere, de pildă, conceptele de abordare sistemică şi de curriculum. Abordarea sistemică are meritul de a spori

coerenţa activităţilor instructiv-educative, asigurând varietatea şi echilibrul metodelor şi al mijloacelor folosite, favorizând articularea diverselor tipuri ale învăţării, conducând la o evaluare riguroasă, benefică pentru toţi (Văideanu, 1988, p.76).

Curriculum-ul este purtătorul unei concepţii noi despre selecţionarea conţinuturilor, despre proiectarea şi organizarea învăţării într-o anumită clasă, pentru un anumit număr de discipline sau pentru un anumit modul. Metodologia elaborării curriculum-ului îi cere educatorului să selecţioneze, să utilizeze şi să dozeze sau să articuleze toate componentele şi etapele activităţilor didactice în funcţie de obiective, evitând izolarea sau suprasituarea unei componente în dauna altora. Conceptul de curriculum reaminteşte importanţa viziunii globale asupra proceselor de predare-învăţare şi a etapelor sau componentelor acestora.

Pedagogia nu-şi poate atinge scopul decât atunci când dobândeşte toate dimensiunile sociale şi culturale. Se poate trage concluzia că problemele pedagogice nu se pot limita la cadrul unei pedagogii concepute în mod limitativ, ci se extind, în spaţiul ştiinţelor umane. Iar în centrul acestor discipline socio-umane stă filosofia.

Problemele etalate în lucrările de filosofia educaţiei sunt multiple şi diversificate, de la un autor la altul. Vom exemplifica prin invocarea a trei autori cu preocupări serioase în acest domeniu.

S. J. Curtis, în An *Introduction to the Philosophy of Education* (1965), ne propune o serie de reflexii încadrate pe următoarele aliniamente interogative: ce este filosofia educaţiei şi cu ce se ocupă ea, în ce fel teoria valorilor poate fi relaţionată la fenomenul educativ, în ce măsură presupoziţiile filosofice impregnează scopurile educaţiei, perspectiva unor filosofi în conceperea relaţiei dintre educator şi educat, statutul libertăţii şi autorităţii în educaţie, care sunt fundamentele filosofice ale metodei şi curriculum-ului, viziunea filosofică asupra raportului individual-social în instrucţie şi educaţie, care este aportul filosofiei estetice în conturarea educaţiei estetice. Toate aceste chestiuni sunt abordate printr-o consecventă frecventare a mari-lor gânditori, din Antichitate şi până la mijlocul secolului XX.

John S. Brubacher, profesor la Universitatea din Michingan, ne propune un alt traseu de lecturare filosofică a acţiunii educative. După

ce, într-o primă parte a lucrării sale principalele (1969) are în vedere topici precum şcoala şi schimbarea socială, aspecte economice ale educaţiei, într-o altă secţiune revine la interogaţii specifice filosofiei educaţiei: determinarea scopurilor educaţiei, teoria valorilor şi curriculum-ului, educaţia şi religia, educaţia morală, aspecte epistemiologice ale metodei, dimensiuni axiologice ale metodei, libertatea academică şi drepturile civile. Într-o ultimă secţiune survolează un plan mai pragmatic, încercând să dea răspuns privind locul şi importanţa filosofiei educaţiei ca disciplină şcolară, statutul educaţiei filosofice în şcoli, necesitatea unui consens minimal între filosofii educaţiei.

Carlton H. Bowyer (1970), profesor la Universitatea din Alabama, vine cu noi deschideri filosofice asupra educaţiei. Pe lângă unele topici familiare deja filosofiei educaţiei, la el identificăm următoarele noutăţi în domeniu: uzanţele şi semnificaţiile limbajului pedagogiei, logica formală şi fenomenul educaţiei, valorile sociale şi educaţia, empirismul filosofic şi problema cunoaşterii în educaţie, pragmatismul şi teoria educaţiei, modele filosofice ale predării etc.

O importantă şcoală de filosofia educaţiei activează în Franţa, la Strasbourg. Merită să amintim prestaţiile lui Olivier Reboul (1975, 1977, 1984 şi 1989), care, într-un stil coerent şi precis, realizează numeroase defrişări privind îndoctrinarea în învăţământ, ipostazele sloganului pedagogic, moduri şi funcţiuni ale limbajului didactic. O prolifică activitate o realizează Nanine Charbonnel, o continuatoare a lui Reboul, care, într-un stil mai incifrat încearcă o critică în stil kantian a educaţiei, oferind o altă paradigmă de înţelegere a educaţiei şi un limbaj oarecum nonstandard despre fenomenul educativ (1991, 1992, 1993).

Credem că este timpul ca pedagogiei să i se ataşeze o epistemologie specială, ca o întruchipare a filosofiei în pedagogie, care ar putea să contribuie la ridicarea demnităţii teoretice şi practice pe care disciplina în chestiune o incumbă. De altfel, epistemologia pedagogică reprezintă un punct nodal al reflexiei filosofice asupra educaţiei. Noua preocupare ar putea candida pentru o posibilă ştiinţă a educaţiei, dat fiind că încă de pe acum epistemologia pedagogică ar avea ca sarcini:

- delimitarea unor căi eficiente de interogare şi explicare a fenomenelor educaţionale;

- imprimarea unui caracter explicit ştiinţific cercetării pedagogice, prin eliminarea abuzului de empirism, a amatorismului şi şablonismului interpretativ;

- realizarea unei analize logice a limbajului pedagogic şi operarea unei discriminări conceptuale, pentru evidenţierea mai clară a specificităţii limbajului pedagogic;

- construirea unei teorii pedagogice care să fie consistentă formal, pertinentă axiologic şi adecvată praxeologic.

Epistemologia pedagogică trebuie să realizeze o critică serioasă a metodologiei cercetării pedagogice, în vederea testării şi validării acelor căi de investigaţie care s-au dovedit a fi sporitoare. Fundamentarea ştiinţifică a inventarului teoretic va imprima ideilor pedagogice o mai mare credibilitate şi forţă de impact asupra realităţilor cercetate. Dacă pedagogia este în suferinţă, aceasta se datorează, într-o anumită măsură, chiar pedagogilor înşişi, care, nu de puţine ori, etalează un limbaj învechit, sufocant şi inhibitor, prin prezenţa unor licenţe înlemnite în vechi ideologii acţionale, didacticiste. O înnoire, începând chiar cu limbajul pedagogic, este mai mult decât necesară.

În acelaşi timp, epistemologia pedagogică ar putea avea un impact indirect şi asupra activităţii didactice, realizată de profesor. Creşterea ponderii şi a importanţei proceselor educaţionale în societatea contemporană implică, în mod necesar, înfăptuirea unei munci bazate pe certitudini ştiinţifice, şi nu pe presupoziţii sau observaţii superficiale. Eficienţa actului didactic este dată şi de încrederea practicianului în dispozitivul teoretic propus de cercetătorul ştiinţific.

Cât priveşte planul articulării teoriei pedagogice, avansăm următoarele exigenţe epistemice:

- o mai fidelă adecvare a construcţiei teoretice la specificul obiectului cercetării: degajarea teoriei pedagogice de „isme" precum sociologism, psihologism, „ideologism" şi chiar... didacticisme proferate cu motivaţii şi din direcţii diverse;

- consistenţă şi congruenţă explicativă; să se evite antinomiile în discursul pedagogic, să se limiteze redundanţele şi licenţele stilistice învechite, care degenerează, de cele mai multe ori, în sloganuri pedagogice inhibitorii;

- necesitatea desfăşurării unor metode şi tehnicii explicative adecvate complexităţii obiectului de cercetat; trebuie evitate extremele (ambiţia cuantificării cu orice preţ a unor fenomene refractare la abordări cantitativiste, de pildă);

- asumarea interdisciplinarităţii şi transdisciplinarităţii metodologice, îmbinând supleţea metodologiei cu fineţea discursului explicativ;

- centrarea teoriei pe direcţia descriptivului şi explicativului în defavoarea normativului care face loc voluntarismului şi subiectivismului; supravegherea permanentă a adecvaţiei teoriei la realitate, căci, deseori, furaţi de mirajul frumuseţii şi logităţii construcţiei pierdem din vedere că teoria trebuie să slujească la ceva;

- descrierea fenomenului educaţional într-o perspectivă evolutivă, prospectivă; luarea în calcul a rezonanţelor (teoretice şi aplicative) imediate şi viitoare ale teoriei pedagogice;

- relevanţa practică a teoriei în raport cu finalităţile educaţiei; înscrierea teoriei pedagogice într-o perspectivă explicit pragmatică şi acţională, care să fie asumată atât de teoretician, cât şi de practicianul-profesor;

- folosirea unui aparat conceptual adecvat, pe care disciplina l-a sedimentat în timp şi care s-a dovedit pertinent; a nu se abdica, în nici un caz, de la limbajul ştiinţific;

- articularea funcţiilor teoriei pentru a se crea o continuitate şi complementaritate între explicativ, normativ, constructiv (uneori imperativ); prevalenţa unei funcţii a teoriei pedagogice va fi justificată numai în măsura în care realitatea o impune.

Respectarea acestor cerinţe va susţine şi va consolida maturitatea epistemică a acestei discipline, care îşi mai caută încă temeiuri şi fundamente, întrezărite de mult timp, cel puţin empiric. Se pare însă că teoria a rămas în urma practicii...

Note bibliografice

1. Bowler, Carlton, 1970, *Philosophical Perspectives for Education*, Scott Foresman and Company, Glenview, Illinois.
2. Brubacher, John, 1969, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill Book Company, New York.
3. Charbonnel, Nanine, 1991, *Les aventures de la métaphore*, PUS, Strasbourg.
4. idem., 1992, *L'important, c'est d'être propre*, PUS, Strasbourg.
5. idem., 1993, *Philosophie du modele*, PUS, Strasbourg.
6. Curtis, S. J., 1965, *An Introduction to the Philosophy of Education*, University Tutorial Press, London.
7. Dewey, John, 1990, *Démocratie et éducation*, PUF, Paris.
8. Faure, Edgar, 1974, *A învăța să fii*, E.D.P., București.
9. Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
10. Kant, Imanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Editura „Agora" SRL, Iași.
11. Reboul, Olivier, 1975, *Le slogan*, PUF, Paris.
12. idem., 1977, *L'endoctrinement*, PUF, Paris.
13. idem., 1984, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.
14. idem., 1989, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris.
15. Suchodolski, Bogdan, (fără an), *Pedagogia și marile curente filosofice*, E.D.P., București.
16. Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București.

EDUCAŢIE ŞI CONTEMPORANEITATE

1. Ce (mai) este educaţia?

Din punct de vedere etimologic, termenul „educaţie" poate fi dedus din latinescul *educo-educare* (a alimenta, a îngriji, a creşte - plante sau animale). Cu înţelesuri similare întâlnim, la francezi, în secolul al XVI-lea, termenul *éducation*, din care va deriva şi termenul românesc „educaţie". Termenul mai poate fi dedus şi din latinescul *educo-educere*, care înseamnă a duce, a conduce, a scoate. Se pare că ambele traiecte etimologice sunt corecte, iar ramificaţiile semantice - de altfel, destul de apropiate - concură la o decantare semiotică destul de precisă. Cât priveşte determinarea realităţii acoperite de termenul în discuţie şi a conţinutului noţional, apar multiple dificultăţi întrucât mulţi pedagogi vor înţelege educaţia în mod diferenţiat. Vom exemplifica cu o serie de definiţii, în care se încearcă surprinderea esenţei fenomenului discutat:

- Educaţia este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare şi moralizare a omului, iar scopul educaţiei este de a dezvolta în individ toată perfecţiunea de care este susceptibil (Kant, 1992, p.17);

- Educaţia este acţiunea de formare a individului pentru el însuşi, dezvoltându-i-se o multitudine de interese (Herbart, 1976, p.62);

- Educaţia constituie acţiunea generaţiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a forma acestora din urmă anumite stări fizice, intelectuale şi mintale necesare vieţii sociale şi mediului special pentru care sunt destinate (Durkhein, 1930, p.79);

- Educaţia este acea reconstrucţie sau reorganizare a experienţei care se adaugă la înţelesul experienţei precedente şi care măreşte capacitatea de a dirija evoluţia experienţei care urmează (Dewey, 1972, p.70);

- Educaţia e o voinţă de iubire generoasă faţă de sufletul altuia pentru a i se dezvolta receptivitatea lui întregă pentru valori şi capacitatea de a realiza valori (Spranger, 1930, p.341-4);

- Educaţia este o integrare: integrarea forţelor vieţii în funcţionarea armonioasă a corpului, integrarea aptitudinilor sociale în

vederea adaptării la grupuri, integrarea energiilor spirituale, prin mijlocirea fiinţei sociale şi corporale, pentru dezvoltarea completă a personalităţii individuale (Hubert, 1965, p.58);

- Educaţia este activitatea conştientă de a influenţa pe om printr-o triplă activitate: de îngrijire, de îndrumare şi de cultivare, în direcţia vibrării şi creării valorilor culturale (Bârsănescu, 1934, pp.159-164);

Observăm că în unele definiţii se ipostaziază fie scopul educaţiei, fie natura procesului, fie conţinutul educaţiei, fie laturile sau funcţiile actului educativ. Definirea educaţiei se poate realiza din unghiuri diferite de vedere. Ioan Cerghit (1988, pp.13-6) identifică următoarele posibile perspective de înţelegere a educaţiei:

a. *educaţia ca proces* (acţiunea de transformare în sens pozitiv şi pe termen lung a fiinţei umane, în perspectiva unor finalităţi explicit formulate);

b. *educaţia ca acţiune de conducere* (acţiunea de dirijare sau îndrumare a evoluţiei individului spre stadiul de persoană formată, autonomă şi responsabilă);

c. *educaţia ca acţiune socială* (acţiunea planificată ce se desfăşoară pe baza unui proiect social, care comportă un model de personalitate);

d. *educaţia ca interrelaţie umană* (ca efort comun şi conştient între cei doi actori - educatorul şi educatul);

e. *educaţia ca ansamblu de influenţe* (ca acţiuni deliberate sau în afara unei voinţe deliberate, explicite sau implicite, sistematice sau neorganizate, care, într-un fel sau altul, contribuie la formarea omului ca om).

Sintetizând o serie de ipostaze ale educaţiei, surprinse în multiplele tentative de definire, vom evidenţia următoarele note şi trăsături ale educaţiei ca fenomen:

- educaţia este un demers aplicabil doar la specia umană; această acţiune nu se poate extinde asupra lumii animalelor sau a plantelor întrucât în acest perimetru factorul conştiinţă - fără de care nu există educaţie - lipseşte cu desăvârşire;

- educaţia constă dintr-un sistem de acţiuni preponderent deliberate; acţiunile întâmplătoare şi toate influenţele ocazionale sunt purtătoare de mesaje educogene, dar nu pot fi induse la copii

automat, ci mediate, integrate, exploatate - cu atenţie şi inspiraţie - prin acţiuni conjugate ale factorilor educaţiei;

- în măsura în care influenţele sunt concentrate la nivelul unor instituţii de profil, acţiunile permit o organizare, o structurare şi chiar o planificare sub aspectul sarcinilor şi timpului;

- educaţia se realizează în perspectiva unui ideal de personalitate umană, circumstanţiat la repere culturale şi istorice bine determinate;

- educaţia nu este o etapă limitată numai pentru o anumită vârstă, ci se prelungeşte pe întregul parcurs al vieţii unui individ.

Funcţiile educaţiei sunt percepute în mod diferenţiat de către teoreticienii acestui fenomen. Unii pedagogi relevă funcţiile de selectare şi transmitere a valorilor de la societate la individ, de dezvoltare a potenţialului biopsihic al omului şi de pregătire a omului pentru inserţia în social (Nicola, 1993, p.21). Alţi autori evidenţiază funcţia *cognitivă* (de vehiculare a tezaurului de cunoştinţe), funcţia *economică* (de pregătire şi formare a indivizilor pentru producţia materială) şi funcţia *axiologică* (de valorizare şi creaţie culturală) (Safran, 1982, p.73-4). Funcţia principală a educaţiei se decelează contextual, prin împletirea funcţiilor invocate mai sus, sau prin supralicitarea unei funcţii, atunci când realitatea socio-istorică o impune. În fond, prin educaţie se urmăresc două mari scopuri: „Primul e să dăm copilului cunoştinţe generale *de care, bineînţeles, va avea nevoie să se servească*: aceasta este instrucţia. Celălalt e să pregătim în copilul de azi pe omul de mâine, şi aceasta este educaţia" (Berger, 1973, p.65). Iar scopul educaţiei este atins atunci când individul atinge acea autonomie care-l determină să fie stăpân pe propriul destin şi pe propria personalitate. Personalitatea nu este o stare despre care se poate spune că trebuie conturată, definitiv, static, prin educaţia instituţionalizată. O parte din trăsăturile personalităţii este formată direct prin educaţie, dar o bună parte din calităţile acesteia este opera propriei formări - formare care depinde, în ultimă instanţă, tot de educaţie. Încât, vom fi de acord cu Maurice Dubesse care afirmă că „educaţia nu-l creează pe om; ea îl ajută să se creeze" (1981, p.112).

2. Educaţia şi provocările lumii contemporane

Prin structură, obiective şi conţinut, educaţia trebuie să se adecveze necontenit la cerinţele evoluţiei realităţii naţionale şi internaţionale. Semnificaţiile şi eficienţa actului educativ sunt date de disponibilităţile educaţiei de adaptare şi autoreglare faţă de sfidările tot mai numeroase ale spaţiului social. Problematica lumii contemporane, caracterizată prin universalitate, globalitate, complexitate şi caracter prioritar (Văideanu, 1988, p.106) demonstrează tot mai pregnant că soluţiile cele mai eficiente nu pot fi găsite prin demersuri şi angajări secvenţiale, parcelate, ci e nevoie de o viziune holistică în studierea şi decantarea celor mai eficiente mijloace de rezolvare a marilor probleme cu care se confruntă omenirea (degradarea mediului, explozia demografică, proliferarea conflictelor dintre naţiuni, boli, cataclisme etc.). Analiza problematicii contemporane şi identificarea marilor teme de meditaţie (vezi Văideanu, Neculau, 1985) au condus la constituirea - în plan educaţional - a unor răspunsuri specifice, prin potenţarea „noilor educaţii" sau a unor noi tipuri de conţinuturi: educaţia pentru pace, educaţia ecologică, educaţia pentru participare şi democraţie, educaţia demografică, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, educaţia pentru comunicare şi pentru mass-media, educaţia nutriţională, educaţia economică şi casnică modernă, educaţia pentru timpul liber, educaţia privind drepturile fundamentale ale omului, educaţia pentru o nouă ordine internaţională, educaţia interculturală etc. (vezi Buletin, 1985, Duţu, 1989, Rey, 1986). Este de aşteptat ca această listă să se modifice (fie prin dispariţia unor „educaţii", în măsura în care realitatea îngăduie aşa ceva, fie - mai degrabă - prin impunerea unor noi cerinţe şi conţinuturi educative). Ca modalităţi practice de introducere a „noilor educaţii", sunt menţionate (Văideanu, 1988, p.109) trei posibilităţi:

a. prin introducerea a noi discipline centrate pe un anumit tip de educaţie (dificultatea constă însă în supraîncărcarea programelor de învăţământ);

b. prin crearea de module specifice în cadrul disciplinelor tradiționale . (modulele având un caracter interdisciplinar de tipul: Conservarea și gestiunea resurselor naturale - la disciplina Biologie);

c. prin tehnica „approche infusionelle" (prin infuziunea cu mesaje ce țin de noile conținuturi în disciplinele „clasice").

Cât privește aspectul procesual al demersului educativ în sine, sunt destule voci care ne avertizează în legătură cu nevoia unor redimensionări și chiar a unor schimbări de paradigme educaționale. J. W. Botkin și colaboratorii săi (1981, pp.26-71) fac o disociere interesantă între *învățarea de menținere* și *învățarea inovatoare*, care ne poate sugera traiecte posibile pentru prezentul și viitorul educației. Societățile tradiționale - arată autorii invocați - au adoptat un tip de învățare de menținere care pune accentul pe achiziția de metode și reguli fixe, pentru a putea face față unor situații cunoscute și recurente. Acest tip de învățare este menit să asigure funcționarea unui sistem existent, a unui mod de viață cunoscut și stimulează abilitatea noastră în a rezolva probleme date și a perpetua o anumită experiență culturală. În condițiile în care apar șocuri existențiale, schimbări, înnoiri, rupturi, este nevoie de un alt tip de învățare, așa-numita învățare inovatoare. Aceasta are menirea de a pregăti indivizii și societățile să acționeze în situații noi și presupune calitățile *autonomiei* (a nu mai avea nevoie de alții) și *integrării* (a accede la o gândire holistică, ce este capabilă să conexeze operativ informațiile recent intrate în circulație). În timp ce învățarea de menținere tinde să ia drept inatacabile valorile inerente statu-quo-ului și să treacă cu vederea toate celelalte valori, învățarea inovatoare trebuie să fie dispusă să pună la încercare valorile, scopurile și obiectivele fundamentale ale oricărui sistem. Învățarea de menținere este esențială, dar insuficientă. Este indispensabilă în situații bine determinate, unde ipotezele rămân fixe. Valorile pe care se sprijină sunt bine delimitate și recunoscute. Are la bază o gândire algoritmică, secvențe de gândire prefabricate ce operează în contexte determinate. Dar învățarea de menținere nu face față situațiilor limită. Învățarea inovatoare este formulare și punere de probleme; este sfărmare a clișeelor. Ea predispune la ruperea structurilor închise, antereflexive. Valorile ei nu sunt constante, ci mai degrabă schimbătoare.

Este adevărat că marile schimbări existenţiale se produc pe baza unor viziuni inovatoare. Progresul se face nu prin respectarea tradiţiilor, ci prin contestarea traseului bătătorit. Istoria progresează prin partea proastă a lucrurilor - spunea Hegel. Întotdeauna revoluţiile (cognitive, sociale) le fac oamenii incomozi. Vom înţelege, de aici, că ambele tipuri de învăţare sunt benefice, cu condiţia conducerii variabile a celor care învaţă, către acel traiect al învăţării care este în concordanţă cu sarcinile, conţinuturile şi finalităţile educaţiei. Se pare că în multe împrejurări ale prezentului, educaţia inovatoare este mai productivă.

O posibilă evoluţie a educaţiei, în perspectivă, va avea loc prin centrarea ei şi pe baza exploatării capacităţii de cunoaştere holistică (raţiune, sentiment, voinţă) a creierului uman. Se ştie că educaţia tradiţională se opune, mai mult sau mai puţin, tendinţei holistic-integrative a creierului (Wurtz, 1992). Suntem, poate, prea obsedaţi, uneori, de exactitatea logică, or creierul lucrează şi cu probabilităţi sau cu aproximaţii vagi. Se pare că educaţia contemporană nu exploatează suficient emisfera cerebrală dreaptă. Emisfera stângă, cea a secvenţialităţii logice, este capabilă să structureze informaţii noi, dar ea nu ne poate furniza informaţii noi, nu este deci creatoare de idei noi. Orice descoperire epocală, noutăţile - în general - au depins întotdeauna de intuiţiile emisferei drepte, de capacitatea creierului care funcţionează holistic. Aşa-numita educaţie transpersonală, susţinută pe/de calităţile „informante" ale emisferei drepte, are meritul de a încuraja educatul în a deveni autonom, de a problematiza, de a se abate de la autoritatea „programei analitice", de a pune întrebări prohibitive, de a sonda profunzimi, de a căuta sensuri etc. Mergând mai departe, în compararea celor două ipostaze ale educaţiei, Bruno Wurtz (1992, pp.221-224) evidenţiază, pe două coloane, următoarele principii diferenţiatoare:

Principiile vechii paradigme	Principiile noii paradigme
1. Accentul cade pe conţinut, pe însuşirea de informaţii „corecte", o dată pentru totdeauna, definitiv.	- Accentul cade pe învăţarea învăţării permanente, pe totalitatea conexiunii sensurilor, pe receptivitatea faţă de conceptele noi, pe modul accesului la informaţii, cunoştinţele nefiind niciodată definitive.
2. A învăţa este un rezultat, *o sosire*, o destinaţie.	- A învăţa este o evoluţie, o *cale fără sosire*. A învăţa este un proces.
3. Structură ierarhică şi autoritară. Conformismul e recompensat, rebeliunea gândirii diferite e descurajată, imparţialitatea e dezavuată.	- Principiul egalitarist, antiierarhic, antiautoritar. Toleranţă faţă de imparţiali şi faţă de cei ce gândesc altfel. Elevii şi dacălii se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri. Promovarea autonomiei.
4. Structură relativ rigidă, programă analitică obligatorie.	- Structură relativ flexibilă. Predomină opinia că există multe căi şi mijloace în predarea unei teme date.
5. Progres prescris. Cunoştinţele se însuşesc într-un ritm obligatoriu pentru toţi. Accentul cade pe vârsta potrivită pentru diferitele activităţi. Separarea vârstelor.	- Flexibilitatea şi integrarea vârstelor. Elevul nu e legat în mod automat prin vârstă de anumite teme. Ritmurile înaintării în materie pot fi diferite.
6. Prioritatea randamentului, a performanţelor, a reuşitei.	- Prioritatea sinelui, a valorii proprii, a individului, care generează performanţele.

7. Accentul cade pe lumea exterioară. Experienţa lăuntrică e considerată ca neavenită.	- Experienţa lăuntrică trebuie considerată ca liant şi coeziune în învăţare. Se promovează activarea imaginaţiei, povestirea de istorii, scrierea de jurnale, cercetarea sentimentelor etc.
8. Instituţiile şi ideile care se abat de la convingerile generale sunt dezaprobate.	- Instituţiile şi ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate, ca parte a procesului creativ.
9. Accentul cade pe gândirea analitică, liniară, a emisferei cerebrale stângi.	- Se depun eforturi pentru a construi şi institui o educaţie care să solicite întregul creier. Raţionalitatea emisferei cerebrale stângi e complementată prin strategii holiste, neliniare şi intuitive. Se urmăreşte insistent confluenţa şi contopirea ambelor procese.
10. Utilizarea etichetării în aprecierea elevilor, în caracterizarea lor şi a performanţelor obţinute, o practică ce duce la stigmatizare şi la fenomenul „autoîmplinirii profeţiei". Educabilul se plafonează la limita exprimată de eticheta care i s-a aplicat.	- Limitarea etichetării la un rol auxiliar, descriptiv şi subordonat. În nici un caz, ea nu trebuie să devină valorizare fixă, ce stigmatizează prin aplicare pe biografia educabilului.
11. Preocupare faţă de norme.	- Preocupare faţă de performanţele individului în potenţialului propriu. Predomină interesul pentru punerea la încercare a limitelor exterioare şi pentru depăşirea limitelor percepute, identificate.

12. Încredere acordată prioritar cunoştinţelor livreşti, teoretice, abstracte.	- Completarea cunoaşterii teoretice şi abstracte prin experiment şi experienţă. Învăţarea are loc atât în sala de clasă cât în afara ei. Se practică diferite incursiuni cercetaşe, ucenicia meşteşugărească, demonstraţia practică şi întâlnirea cu experţii.
13. Sălile de clasă se proiectează potrivit cu scopul şi destinaţia lor specială.	- Preocuparea pentru ambianţa învăţării se extinde asupra condiţiilor de iluminat, de cromatică a interioarelor, de aerisire, de comoditate fizică, asupra nevoii de alternanţă dintre claustrare şi interacţiune, dintre activităţi liniştite şi exuberante.
14. Condiţionare birocratică. Rezistenţa faţă de propunerile colectivităţii.	- Propunerile colectivităţii găsesc sprijin. Există chiar un anumit control obştesc.
15. Educaţia e considerată necesitate socială pentru o anumită perioadă, în vederea formării unui minim de aptitudini şi în vederea interpretării unui anumit rol. Se învaţă pentru prezent, nu pentru viitor. Reciclarea e consecutivă progresului.	- Educaţia e privită ca evoluţie de-a lungul întregii vieţi. Ea are o legătură doar tangenţială cu şcoala. Se învaţă mereu pentru viitor, progresul derulându-se mult mai repede decât viteza succesiunii generaţiilor. Reciclarea anticipează progresul.
16. Încrederea crescândă în mijloacele tehnice (dotare audiovizuală, computere, înregistrări pe benzi magnetice, tehnică de prelucrare a textelor,robot etc.). Dezumanizarea învăţământului.	- Utilizarea strict instrumentală a unor mijloace tehnice adecvate. Dascăl uman, relaţiile dascăl-elev sunt de neînlocuit.
17. Numai dascălul emite cunoştinţe. Sens unic al fluxului instructiv-educativ.	- Dascălul învaţă şi el de la elevi. Reciprocitatea învăţării.

Soluţia rezolvării problemelor actuale trebuie să vină nu numai din partea educaţiei instituţionalizate. Astăzi, obiectivele educaţiei şi procesele educative sunt atât de complexe încât numai o colaborare a eforturilor întreprinse de mai multe instituţii, concretizată în ceea ce unii au numit „cetatea educativă" (Faure, 1974, p.225), prin „redistribuirea" învăţământului către mai mulţi factori, ar putea propensa acţiuni ale căror rezultate să fie mulţumitoare. Încât, o restructurare a atribuţiilor diferitelor compartimente ale socialului, vis-à-vis de cerinţele educative, pare a fi de bun augur. Desigur că această restructurare este dificilă, problematică şi presupune, cum sugerează unii analişti (Sicinski, 1984, p.226) o regândire şi o corelare mai adâncă dintre politicile şcolare, culturale, economice şi sociale, la nivelul ansamblului societal. De pildă, nu numai că ar trebui să se accentueze mai mult asupra valorii „instrumentale" a educaţiei, ci şi instrumentele culturale trebuie să se reconvertească în surse educative explicite, care să modeleze şi să formeze personalitatea. Contextul cultural - şi prin extensiune cel social - trebuie astfel dimensionat încât el însuşi să inducă influenţe educative directe, vizibile. Unii autori merg atât de departe în maximizarea capacităţii educogene a unor instanţe sociale încât cer deşcolarizarea societăţii. Ivan Illich, un prelat catolic şi pedagog american, mânat de un optimism exagerat faţă de forţele individului şi de un pesimism adânc faţă de şcoală ca instituţie, propăvăduieşte (himeric) o societate fără şcoală, în care educaţia s-ar realiza prin intermediul unor „prilejuri educative" ineficiente sau chiar imposibil de acceptat (Hannoun, 1977). Oricât de mult s-ar face această redistribuire şi glisaj al funcţiilor, şcoala trebuie să rămână instituţia fundamentală, în care se vor pune bazele unei educatii iniţiale, sistematice. Realitatea contemporană demonstrează că rolul şcolii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex, tocmai datorită necesităţii împletirii şi corelării funcţionale a acesteia cu alte segmente ale socialului, pasibile de a realiza, secvenţial, sarcini şi acţiuni ale instituţiei specializate care rămâne, în continuare, şcoala.

Însuşi contextul social şi cel global comportă numeroase modificări, structurale şi funcţionale. În condiţiile libertăţii de

expresie, ale democratizării vieții sociale, ale liberei circulații, ale dispariției unor linii nete de demarcație (interstatale, interetnice, interconfesionale etc.), educației îi revin sarcini inedite și dificile. Educația interculturală, în contextul migrației și al coexistenței în același spațiu a unor expresii culturale diferite, pare să fie de mare actualitate după unii autori (vezi Jones, Kimberley, 1989, Rey, 1993). Cu toate că societățile devin multiculturale, sistemele educative rămân rigide, adaptate la situațiile monoculturale. Conținuturile și strategiile didactice au în continuare un caracter etnocentrist (sau sociocentrist) și predispun mai degrabă la o „ghetoizare", decât la deschidere și comunicare intergrupală. Modalitățile de relaționare la culturile „vecine" sau „mari" sunt - mai degrabă - de factură exotică, artificială, caricaturală. Educația pentru și într-o Europă (sau lume) unită trebuie să cultive valori precum toleranța, respectul reciproc, credința în egalitatea sau complementaritatea culturală, universalizând eventualele diferențe spirituale sau valori locale, în vederea unei bune comunicări sau conviețuiri.

Pentru viitor, obiectivele educației trebuie să fie infuzate de conotații culturale. *Deceniul mondial al dezvoltării culturale* (1988-1997), decretat de UNESCO și ONU (conform rezoluției 41/187, adoptată de Adunarea Generală a Națiunilor Unite în 1986) obligă la centrarea școlii spre cultivarea valorilor universale autentice. Programul sus-menționat se articulează în jurul a patru obiective majore:

- luarea în considerație a dimensiunii culturale a dezvoltării;
- afirmarea și îmbogățirea identităților culturale;
- lărgirea participării tuturor la viața culturală;
- promovarea cooperării culturale internaționale (Guide practique, 1988, p.19).

Programele de dezvoltare trebuie să fie elaborate ținând cont de diversitatea culturilor și a interacțiunilor culturale care există între populațiile din interiorul unei țări sau între diferite regiuni ale lumii. Aceasta presupune nașterea unei noi mentalități, la scară planetară, mai atentă la aspectele calitative și umane ale dezvoltării și formarea

unui curent de opinie conform căruia dezvoltarea trece prin educaţie şi cultură (vezi şi Desjeux, 1991, pp.28-9)

3. Educaţia formală, nonformală şi informală

Pornind de la varietatea situaţiilor de învăţare şi de la gradul diferit de intenţionalitate acţională, educaţia se poate obiectiva în trei ipostaze: educaţia formală, educaţia nonformală şi educaţia informală.

Educaţia formală. Se referă la totalitatea influenţelor intenţionate şi sistematice, editate în cadrul unor instituţii specializate (şcoală, universitate), în vederea formării personalităţii umane. Educaţia şi instruirea sunt explicite în virtutea unor obiective clar formulate, iar procesul se caracterzează prin intensitate, concentrare a informaţiilor şi continuitate. Scopul acestui tip de educaţie îl constituie introducerea progresivă a elevilor în marile paradigme ale cunoaşterii şi instrumentalizarea lor cu tehnici culturale care le va asigura o anumită autonomie educativă. Pregătirea este în mod conştient şi eşalonat elaborată şi este asigurată de un corp de specialişti pregătiţi anume în acest sens. Informaţiile primite sunt cu grijă selectate şi structurate, caracterizându-se prin densitate şi rigurozitate ştiinţifică. Educaţia formală permite o asimilare sistematizată a cunoştinţelor şi facilitează dezvoltarea unor capacităţi, aptitudini şi atitudini necesare pentru inserţia individului în societatea dată. Educaţia formală este puternic expusă şi infuzată de exigenţe suprapuse, ale comandamentelor sociale şi, uneori, politice. Ea este dimensionată prin politici explicite ale celor care se află la putere la un moment dat. Formalul răspunde unei comenzi sociale, fie de asigurare a transmiterii zestrei istorice şi culturale, fie în vederea formării profesionale. „O caracteristică nu mai puţin însemnată a educaţiei formale - observă Teodor Cozma - o constituie acţiunea de evaluare care este administrată în forme, moduri şi etape anume stabilite, pentru a facilita reuşita şcolară, succesul formării elevilor. Trebuie sa reţinem şi faptul că evaluarea în cadrul educaţiei formale revine cu deosebire fiecărui cadru didactic şi

instituţiei în ansamblu" (Cozma, 1988, p.49). Cu toate că educaţia formală este generalizată şi indispensabilă, unii autori (Văideanu, 1988, pp.227-8) nu uită sa reliefeze şi unele carenţe ale acesteia: centrarea pe performanţele înscrise în programe lasă puţin loc imprevizibilului, tendinţa de îngurgitare a cunoştinţelor, predispunerea către rutină şi monotonie etc.

Educaţia nonformală. Cuprinde totalitatea influenţelor educative ce se derulează înafara clasei (activităţi extra-para-perişcolare) sau prin intermediul unor activităţi opţionale sau facultative. Termenul de nonformal desemnează o realitate educaţională mai puţin formalizată sau neformalizată, dar totdeauna cu efecte formative (Cozma, 1988, p.50). Acţiunile incluse în acest perimetru se caracterizează prin marea flexibilitate şi vin în întâmpinarea intereselor variate, individuale ale elevilor. În mod concret, aceste influenţe se exercită prin intermediul cercurilor, concursurilor, olimpiadelor şcolare şi sunt organizate fie de şcoală, fie de organizaţiile de copii şi tineret, de organizaţiile de părinţi, de organizaţii confesionale etc. Activităţile sunt dimensionate şi coordonate tot de specialişti (profesori, tehnicieni, cercetători etc.) dar care „îşi joacă rolurile mai discret, asumându-şi adesea misiunea de animatori sau de moderatori" (Văideanu, 1988, p.231).

Includem în această sferă şi acele emisiuni ale radioului şi televiziunii, special structurate şi fixate pentru elevi, caracterizate prin continuitate sau frecvenţă ridicată (emisiunile gen Teleşcoală) şi realizate competent de către pedagogi (chiar şi unele reviste sau ziare, în măsura în care se adresează explicit copiilor şi elevilor, stau tot sub semnul educaţiei nonformale). Raportul educaţiei nonformale cu educaţia formală este unul de complementaritate (Cozma, 1988, p.50), atât sub aspectul conţinutului, cât şi sub aspectul modalităţilor şi formelor de realizare.

Educaţia informală. Include totalitatea informaţiilor neintenţionate, difuze, eterogene, voluminoase - sub aspect cantitativ - cu care este confruntat individul în practica de toate zilele şi care nu sunt selectate, organizate şi prelucrate din punct de vedere pedagogic.

Aceste influenţe pot fi atât organizate şi instituţionalizate (dar din perspectiva altor instanţe şi interese decât cele pedagogice - căci mass-mediile - de pildă - sunt şi structuri, au şi intenţionalitate), dar sunt deseori şi complet aleatorii, infuzate inconştient în gândirea şi comportamentele indivizilor, în împrejurările şi contactele spontane ale existenţei cotidiene. Se pare că educaţia informală precede şi depăşeste ca durată, conţinut şi modalităţi de insinuare practicile educaţiei formale. Cele mai semnificative mesaje informale sunt cele emise de mass-media. Pentru ca o informaţie parvenită prin mass-media să devină funcţională, adică o cunoştinţă, ea trebuie integrată, conexată şi semnificată valoric în sistemul de reprezentări şi cunoştinţe achiziţionate anterior. O importantă valoare o prezintă, pentru educaţia informală, încercările şi trăirile existenţiale, care cumulate şi selectate pot propensa raporturi noi, din ce în ce mai eficiente faţă de realitatea înconjurătoare. În contextul informal de educaţie, iniţiativa învăţării revine individului; educaţia este voluntară iar grilele de evaluare sunt altele decât în educaţia formală, competenţa într-un domeniu sau altul fiind criteriul reuşitei.

Analiza comparativă a celor trei modalităţi ne face să credem că toate strategiile sunt necesare, având în vedere diferenţierile privind cadrele, mijloacele, conţinuturile şi poziţiile diferite ale educaţilor, această variabilitate venind în întâmpinarea situaţiilor tot mai complexe în care sunt puşi oamenii în societatea contemporană.

Într-o perspectivă sistemică, se poate lesne observa că toate cele trei dimensiuni ale educaţiei au câte ceva specific de îndeplinit (cf. Pain, 1990, p.233):

1. educaţia formală oferă:

- ca demers iniţial îl introduce pe individ în tainele muncii intelectuale organizate;
- posibilitatea de a formaliza cunoştinţele plecând de la achiziţii istorice şi practici reieşite din acţiune;
- recunoaşterea achiziţiilor individuale;
- formalizarea şi concretizarea achiziţiilor în alte modalităţi educative pe plan social.

2. educaţia nonformală serveşte la:

- răspunde adecvat la necesităţile concrete de acţiune;
- oferă un prim moment de abstractizare prin extragerea de cunoştinţe din practică;
- facilitează contactul cu cunoştinţe plecând de la nevoile resimţite de educaţi;
- demitizează funcţia de predare.

3. educaţia informală furnizează:

- o sensibilizare la contactul cu mediul ambiant;
- momentul declanşării unui interes de cunoaştere pentru subiect;
- posibilitatea trecerii de la un interes circumstanţial la o integrare mai cuprinzătoare;
- posibilitatea unei explorări personale fără obligaţii sau prescripţii ferme;
- o marjă de libertate de acţiune pentru elaborarea unui proiect personal;
- posibilitatea de a gestiona propriul proces de formare.

În acelaşi timp, se pot ipostazia mai multe raţiuni pentru o integrare a celor trei modalităţi:

- capacitatea de a răspunde la situaţii şi nevoi complexe;
- conştientizarea unor situaţii specifice, cu totul noi;
- o mai bună priză de cunoştinţă a unor nevoi individuale şi colective;
- o mai mare sensibilitate la situaţii de blocaj care cer noi abordări şi rezolvări;
- ameliorarea formării formatorilor;
- facilitarea autonomizării „formaţilor";
- conjugarea eforturilor dintre mai multe subsisteme sociale care au în vedere educaţia.

Dar se pot reţine, simultan, şi unele raţiuni contrare acestei integrări posibile, dintre educaţia formală, nonformală şi informală, atunci când:

- se pune în aplicare un sistem mai selectiv al indivizilor;

- dacă această conjugare funcțională apelează la un sistem centralizat care poate răpi din marja de libertate a acțiunii în interiorul fiecărei modalități;

- se vrea menținerea unei disjuncții între inteligența abstractă și inteligența concretă (scop care, cel puțin teoretic, poate fi admis).

Înafară de pledoaria pentru o integrare a celor trei ipostaze ale educației, unii autori propun modalități concrete de articulare (Văideanu, 1988, pp.236-7), precum sublinierea codurilor de referință (concepte fundamentale) și a codurilor de interpretare (criterii, metodologii), prin creșterea ponderii disciplinelor umaniste cu mai mare grad de generalitate (filosofie, istoria culturii și civilizației, literatură etc.), prin introducerea și sporirea orelor de sinteză și/sau a orelor la dispoziția profesorului, la care alți autori (Cozma, 1988) mai adaugă inte-grativitatea instrumentală pe axa transdisciplinară a conținuturilor și activităților școlare, metoda abordării infuzionale etc.

Cert este ca cele trei educații „paralele", chiar dacă au propriul câmp de acțiune și funcționalități diferite, îngăduie extensiuni și interpenetrații benefice, această articulare conducând la întărirea lor reciprocă și la eficientizarea demersului educativ. Toate cele trei forme se sprijină și se condiționează reciproc. Trebuie recunoscut, totuși, că sub aspectul succesivității în timp și al consecințelor, educația formală ocupă un loc privilegiat, prin necesitatea anteriorității ei pentru individ și prin puterea ei integrativă și de sinteză. De amploarea și profunzimea educației formale depinde calitatea coordonării și integrării influențelor nonformale și informale. Că la un moment dat ponderea educației se poate deplasa în favoarea nonformalului sau informalului, este adevărat. Depinde când, cu ce se pleacă mai departe și ce reușește individul să (mai) facă în continuare.

4. Educația permanentă. Conținut și semnificații.

Conceptul de *educație permanentă* poate fi disociat de un alt conținut noțional, cel referitor la *caracterul permanent al educației.* Necesitatea permanenței educației în plan individual și istoric a fost

intuită de mult timp, în primul rând de clasicii pedagogiei universale. „Pentru fiecare om viaţa sa - notează Comenius - este o şcoală, de la legăn până la mormânt". Şi tot el consideră că „tot ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbim, urzim, dobândim şi posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care ne urcăm din ce în ce mai mult, spre a ajunge cât mai sus, fără însă să putem atinge vreodată suprema treaptă" (1970, p.20).

Considerăm că expresia „educaţie permanentă" este un concept specific pedagogiei contemporane, ce acoperă un principiu teoretic şi acţional care încearcă să regularizeze o anumită realitate specifică secolului nostru. De altfel, teoreticienii educaţiei permanente relevă de fiecare dată factorii care reclamă şi justifică înscrierea învăţământului în perspectiva educaţiei permanente: procesul de accelerare a schimbărilor, explozia demografică, evoluţia fără precedent a ştiinţelor şi tehnologiei, sporirea timpului liber, criza modelelor relaţionale şi de viaţă (Lengrand, 1973), multiplicarea profesiunilor, creşterea gradului de democratizare a vieţii sociale (Văideanu, 1988).

De aceea, astăzi, educaţia trebuie concepută ca un continuum existenţial, a cărei durată se confundă cu însăşi durata vieţii şi care nu trebuie limitată în timp (vârsta şcolară) şi închisă în spaţiu (clădiri şcolare) (Faure, 1974, p.300). Educaţia permanentă constituie un răspuns specific faţă de dinamismul existenţial, o luare pe cont propriu a adecvării formării la solicitări multiple şi inedite, „este un mod al omului de a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplăcute. Ea este un scut şi un sprijin care întăreşte încrederea în viitor şi în progres; ea are caracter anticipativ, bazându-se pe obişnuinţa de a învăţa şi pe ideea că *într-o societate democratică fiecare învaţă de la fiecare*" (Vaideanu, 1988, p.137).

Obiectivele educaţiei permanente nu pot fi disociate de cele ale educaţiei realizate în general, de cele ale educaţiei şcolare, în primul rând. Toate obiectivele educaţiei şcolare şi extraşcolare, a instruirii organizate sau spontane trebuie astfel reorientate şi dimensionate încât să vizeze dobândirea autonomiei formative cu calităţile

subsecvente, precum: stabilitatea intrapsihică, vigoare emoţională, avânt lăuntric, opţiune responsabilă, angajare socială, autodepăşire, dispoziţie pentru reînnoirea cunoştinţelor, învăţarea de a învăţa, interînvăţarea, sporirea educabilităţii, învăţarea autodirijată (Dave, 1991, pp.407-410).

Principiul educaţiei permanente trebuie pus în relaţie directă cu progresul individual şi social. Pentru individ, educaţia permanentă este un efort de reconciliere şi armonizare a diverselor stadii ale instruirii (preşcolar, şcolar, universitar) în aşa fel încât individul să nu vină în conflict cu sine însuşi (Lengrand, 1973, p.55). Modalitatea operaţională de întrupare a educaţiei permanente depinde de numeroase variabile intra şi extraeducaţionale, ce caracterizează diferite zone culturale şi chiar indivizi.

Educaţia permanentă presupune o expansiune cantitativă, sub aspectul duratei de desfăşurare şi a multiplicării situaţiilor de învăţare. Totodată, învăţământul însuşi, ca modalitate instituţionalizată de educaţie - limitată în timp, după cum se ştie - trebuie să suporte o regândire calitativă, în sensul că trebuie să se înscrie în perspectiva educaţiei permanente, atât prin conţinuturile stipulate, metodele de predare şi evaluare, dar - mai ales - prin proliferarea unor obiective cu puternice conotaţii formative. Dacă învăţământul tradiţional punea accentul pe *transmiterea de cunoştinţe, formarea de priceperi şi obişnuinţe* şi *cultivarea unor atitudini şi capacităţi intelectuale*, astăzi această triadă ierarhică trebuie inversată (cf. Văideanu, 1988, p.82-3), pe primul loc plasându-se exigenţa formării de atitudini şi capacităţi spirituale, apoi urmează formarea de priceperi şi deprinderi şi, la urmă, transmiterea de cunoştinţe. Cât priveşte selecţia şi prelucrarea conţinutului învăţământului, acesta trebuie să favorizeze dobândirea autonomiei intelectuale şi spirituale, prin vehicularea nu numai a cunoştinţelor ci - în primul rând - a mijloacelor de a parveni la ele, a le valorifica şi semnifica în mod autonom. Metodologia didactică trebuie să potenţeze activizarea elevilor şi implicarea directă a acestora în învăţare şi evaluare.

În general, profesorul însuși trebuie - mai întâi - sensibilizat și pregătit pentru a imprima elevilor nevoia de a se educa permanent. El trebuie să se comporte la orele sale ca un model al (auto)educației pentru elevii săi. Într-un anumit sens, profesorul devine un „coleg de învățare", alături de elevii pe care (și cu care) îi educă. Trebuie demitizate prejudecăți mai vechi privind autocunoașterea sau infailibilitatea cognitivă a dascălilor. Cadrele didactice însele trebuie să „coboare" de pe soclurile pe care s-au așezat, cu sau fără voia lor, cu precauție și sinceritate, căutând - împreună cu elevii - soluții, rezolvări, adevăruri *ca* pentru prima dată sau *chiar* pentru prima dată. Trebuie să avem inițiativa de a ne etala adevărata față (căci sinceritatea și inocența pot cuceri) și curajul de a zgâria singuri în poleiala nimbului care ni s-a urcat la cap. Se știe - de pildă - că Sfântul Augustin, în calitate de pedagog, recomanda învățătorilor să facă din fiecare curs o creație, o reâncepere a cunoașterii, alături de elevi, căci „cu cât suntem mai uniți sufletește cu elevii noștri, cu atât și nouă ni se prefac lucrurile vechi în lucruri noi" (cf. Narly, 1935, p.65).

Principiul educației permanente alimentează și potențează acea disponibilitate nețărmurită a individului de a cunoaște mai mult și mai bine, de a se încrede în forțele proprii pentru a învăța și a cerceta, de a se înscrie pe un traseu existențial mereu nou, care are la orizont un alt început. Căci educația (prin școa-lă) nu-i decât o inițiere, un debut, un ajutor pentru autoajutor.

Note bibliografice

1. Bârsănescu, Ștefan, 1935, *Curs de Pedagogie generală*, predat în anii 1933-4 și 1934-5, Ed. a II-a, Lit. C. Ionescu, București.

2. Berger, Gaston, 1973, *Omul modern și educația sa*, E.D.P., București.

3. Botkin, J. Elmandjra M., Malita M., 1981, *Orizontul fără limite al învăţării*, Ed. Politică, Bucureşti.
4. Buletinul cabinetului pedagogic nr.3, 1985, *Noile educaţii*, Universitatea „Al. I. Cuza" din Iaşi.
5. Cerghit, Ioan, 1988, *Determinaţiile şi determinările educaţiei*, în Curs de Pedagogie, Universitatea Bucureşti.
6. Comenius, J., 1970, *Didactica Magna*, E.D.P., Bucureşti.
7. Cozma, Teodor, 1988, *Şcoala şi educaţiile paralele*, Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi.
8. Dave, R. H., 1991, *Analiza şi sinteza conţinutului ilustrativ*, în *Fundamentele educaţiei permanente*, E.D.P., Bucureşti.
9. Desjeux, Dominique (coord.), 1991, *Le sens de l'autre*. Stratégies, reseaux et cultures en situation interculturelle, UNESCO/ICA.
10. Dewey, John, 1972, *Democraţie şi educaţie*, E.D.P., Bucureşti.
11. Dubesse, Maurice, 1981, *Etapele educaţiei*, E.D.P., Bucureşti.
12. Durkhein, Emile, 1930, *Educaţie şi sociologie*, Ed. Casa Şcoalelor, Bucureşti.
13. Duţu, M., 1989, *Educaţia şi problemele lumii contemporane*, Ed. Albatros, Bucureşti.
14. Faure, Edgar, 1974, *A învăţa să fii*, E.D.P., Bucureşti.
15. *Guide practique de la Décennie mondiale du développement culturel 1988-1987*, 1988, UNESCO, Paris.
16. Hannoun, Hubert, 1977, *Ivan Illich sau şcoala fără societate*, E.D.P., Bucureşti.
17. Herbart, J., H., 1976, *Prelegeri pedagogice*, E.D.P., Bucureşti.
18. Hubert, Réné, 1965, *Traité de pedagogie générale*, PUF, Peris.
19. Jones, Cr., Kimberley, K., 1989, *L'Education interculturelle. Concept, contexte et programme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
20. Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Ed. Agora, Iaşi.
21. Lengrand, Paul, 1973, *Introducere în educaţia permanentă*, E.D.P., Bucureşti.

22. Narly, Constantin, 1935, *Istoria pedagogiei*, vol. I, Publ. Inst. Pedagogic Cernăuţi; vezi *De catechizandis rudibus*, Tubingen, 1909, p.23.
23. Nicola, Ioan, 1993, *Pedagogie*, E.D.P., Bucureşti.
24. Pain, Abraham, 1990, *Education informelle*, Ed. L'Harmattan, Paris.
25. Rey, Micheline, 1986, *Education les enseignants à l'éducation interculturelle?*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
26. Rey, Micheline (coord.), 1993, *Psychologie clinique et interogations culturelles*, L'Harmattan, Paris.
27. Sicinski, Andrzej, 1984, *Objectifs éducatifs et valeurs culturelles*, în *Réflexion sur le développement futur de l'éducation*, UNESCO, Paris.
28. Spranger, Edouard, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Personlichkeit*, Max Verlang, Halle.
29. Şafran, O., 1982, *Funcţiile educaţiei*, în *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, E.D.P., Bucureşti.
30. Văideanu, George, Neculau, Adrian, (coord), 1983, *Tineretul şi lumea contemporană*, Junimea, Iaşi.
31. Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontira dintre milenii*, Ed. Politică, Bucureşti.
32. Wurtz, Bruno, 1992, *New Age*, Ed. de Vest, Timişoara.

FINALITĂŢILE EDUCAŢIEI

1. Dimensiunea teleologică a educaţiei

Ca orice acţiune umană, educaţia vizează postularea şi împlinirea unui scop, a unui proiect de devenire umană. Nu se poate face educaţie fără a avea în vedere finalitatea demersului -prototipul de personalitate către care se tinde. Dar acţiunea de a conduce pe cineva către un scop nu este de ajuns în cazul acţiunii formative. Destinaţia educaţiei este (trebuie să fie) prin definiţie, pozitivă. Aşadar, finalitatea educaţiei, sub aspect practic şi teoretic, trebuie discutată din punct de vedere teleologic, dar şi axiologic.

Sensul teleologic al educaţiei este imprimat de faptul că educaţia, în fiecare secvenţă de manifestare, este ghidată, orientată şi reglată de un sistem de valori acţionale (comenzi, exigenţe, intenţii, dorinţe etc.) conştientizate şi, uneori, exprimate de către factorii care sunt angajaţi în acţiunea instructiv-educativă. Sistemele de valori educaţionale, care se metamorfozează în finalităţile educaţiei nu au un caracter spontan, voluntarist, ci sunt expresii ale unor determinări istorice, socio-culturale şi chiar individuale (maturitatea şi experienţa cadrului didactic, amploarea şi profunzimea intereselor educaţilor etc.).

Dacă există o superioritate a educatorului faţă de educat, aceasta constă în faptul că primul este pe deplin conştient asupra finalităţilor, pe când al doilea actor nu întrezăreşte scopul decât în mod confuz şi chiar aspiră spre el în mod inconştient (Hubert, 1965, p.311).

Un lucru bine făcut se înscrie în orizontul unui ţel către care se ajunge respectând anumite canoane de raţionalitate, convertite într-o „gramatică" a acţiunii. A acţiona în plan educaţional înseamnă a delibera asupra traiectului de parcurs, a tinde către un scop în condiţii date, înseamnă a identifica şi adecva mijloacele cele mai bune pentru atingerea scopului şi a introduce în realitatea educaţională a serie de variabile şi factori care (auto)reglează acţiunea înspre finalităţile propuse. În fond, finalităţile educaţiei ating demnitatea de *valori practice* (praxeologie), întrucât vizează eficientizarea acţiunii şi sunt

consecinţe ale intenţionalităţii umane. „Un eveniment - notează Kotarbinski (1976, p.66) - constituie un scop pentru autorul voit întotdeauna şi numai dacă el depune un efort pentru ca evenimentul respectiv să se producă". Nu orice efort intenţional poate fi etichetat ca eficient întrucât „este maestru într-o anumită artă acela care a dobândit în acea artă o eficienţă generală cel puţin egală cu eficienţa generală realizată până în acel moment de oricine altul" (Kotarbinski, 1976, p.183). Încât, finalităţile educaţiei - chiar dacă suportă un comentariu filosofic - nu se definesc deductiv, pornind de la principii abstracte, ci se structurează plecând de la realităţi contingente, de la interese şi trebuinţe determinate. De altfel, decelarea scopurilor, pe care acţiunile noastre educative le poartă este destul de dificilă întrucât, la un moment dat, intenţionalitatea este ascunsă, latentă, camuflată în însăşi acţiunea în curs de desfăşurare. John Dewey surprinde foarte bine intimitatea dintre intenţionalitate şi acţiune, atunci când afirmă, oarecum tranşat, că educaţia - ca proces - nu poate avea un scop dincolo de el însuşi iar scopul fundamental al educaţiei, ca reconstrucţie şi transformare continuă, este de a crea şansa tinerilor de a reorganiza permanent procesul de creştere spirituală. „Un veritabil obiectiv se opune întrutotul unui obiectiv care este impus ca rezultat al unui proces de acţiune din exterior. Acesta din urmă este rigid... este un ordin dictat din exterior pentru a face un anumit lucru... Acestea sunt răspunzătoare pentru... caracterul mecanic şi servil al muncii profesorului şi elevului" (Dewey, 1990, p.160). Pedagogul american sugerează unele criterii de pertinenţă ale finalităţilor educaţionale:

a. obiectivul propus trebuie să depăşească condiţiile existente, să fie reformulat în consens cu resursele şi dificultăţile educaţionale;

b. obiectivul are un caracter schematic şi provizoriu; întruparea în act îi relevă autentica valoare;

c. obiectivul este un „diriguitor" al activităţii, un polarizator al ei către ţinta avută în vedere; rezultatul final este semnul reuşitei activităţii (Dewey, 1990, pp.153-5). În acelaşi timp, sunt formulate şi o serie de cerinţe de ordin practic:

- un obiectiv educativ trebuie fundamentat pe activitățile și nevoile intrinseci ale educaților;

- un obiectiv trebuie să permită o „traducere" în metode, care să faciliteze cooperarea dintre toți factorii educativi;

- finalitățile nu sunt generale și ultime; obiectivele trebuie să suporte contextualizări și adecvări la trebuințele imediate (Dewey, 1990, pp.157-160).

Exigențele de ordin axiologic trebuie să penetreze orice încercare de instituire a finalităților educației. Prin finalități se conturează scopul ultim și cel mai înalt al perfecțiunii umane. Ca atare, relaționarea la sistemul de valori este de neconceput, în acest context. Este știut că în societate pot ființa - simultan -mai multe idealuri valorice, ce vizează personalitatea umană. Nu-i mai puțin adevărat, că în anumite circumstanțe, se pot ipostazia diferite incompatibilități și chiar tensiuni în câmpul valoric, privitoare la ideea de om. Teoria și practica pedagogică trebuie să selecteze și să concentreze acele idealuri valorice cu potențial maxim în propensarea omului și umanității pe traiectul plenitudinii și perfecțiunii existențiale. Iar dacă e să dăm crezare lui Kant, care a înțeles ca nimeni altul funcționalitatea unei idealități (în plan cognitiv, etic și estetic), ar trebui să fim de acord cu principiul pedagogic conform căruia „copiii nu trebuie crescuți după starea de față a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor, adică idealul omenirii și a întregii sale omeniri" (Kant, 1992, p.15). În fond, trebuie să recunoaștem - odată cu filosoful din Konigsberg - că schița unei teorii asupra educației este un ideal nobil care nu ar vătăma cu nimic atunci când noi nu am fi în stare a-l realiza. „Un ideal nu este altceva decât concepția unei perfecțiuni care nu s-a întâlnit încă în experiență... Ideea unei educații care să dezvolte în om toate dispozițiile sale naturale este absolut adevărată" (p.12). Idealurile ne livrează nu numaidecât valori absolute, imuabile, ci și trepte valorice care - unele dintre ele - sunt pe „măsura" omului. Și chiar dacă mai rămâne un „rest" ideatic de neatins, nu putem nega funcția practică a *imposibilului* care „forțează" *posibilul* să se actualizeze.

Evidenţiind o serie de caracteristici ale unor curente de gândire asupra finalităţilor (istorism, teleologic, eclectism, dogmatism, psihologism, biologism, estetism, eticism, logicianism, pragmatism), Ştefan Bârsănescu, în *Cursul de pedagogie* (predat în anii 1933-1934 şi 1934-1935), ajunge la următoarele constatări (p.223):

a. idealurile educative sunt înrudite cu valoarea supremă a unei epoci, ba chiar ele reprezintă „copia" valorii supreme a unei epoci;

b. există atâtea scopuri ale educaţiei câte genuri de societăţi sau culturi există;

c. dacă vrei să afli idealul educativ al unei epoci trebuie să întrebi ce valoare supremă apreciază acea epocă.

Încrezându-se în faptul că „această viaţă are preţ prin ceea ce creăm în domeniul culturii" (p.223), Ştefan Bârsănescu ajunge la concluzia că scopul educaţiei este dublu: unul obiectiv, *de a lucra pentru păstrarea şi sporirea valorilor obiective* şi altul subiectiv, *de a face pe individ să se preocupe şi să vibreze pentru valorile subiective şi să poarte grija de a le păstra şi spori* (p.224). Considerăm că acest punct de vedere - oarecum, generic - este extrem de actual şi astăzi. Numai în măsura în care educaţia ne sensibilizează faţă de valorile autentice, ne aduce spre ele cultivându-ne nevoia de a le trăi, vehicula şi chiar creea, numai atunci putem spune că am ajuns la statutul de personalitate demnă şi autonomă. Cu cât contactul cu cultura autentică este mai profund şi mai variat, cu atât câştigăm în libertate, plasându-ne în vecinătatea unor valori fundamentale, de bine, de frumos, de dreptate, de adevăr. Ieşirea din inerţia existenţială, marile revoluţii în plan individual şi social sunt condiţionate de manierele diferite de a ne raporta la fondul cultural (Whitehead, 1962, p.2). Incorporarea valorilor culturii este o şansă reală pentru desăvârşirea a ceea ce eticienii numesc *personalitatea morală*, caracterizată prin libertatea alegerii, voinţei, dorinţei şi autocreaţiei, prin diminuarea dependenţelor (sau eventual prin conştientizarea şi stăpânirea acestora) faţă de alţii şi faţă de instanţele supraetajate, într-un cuvânt, prin *autodeterminare morală*. „Idealul şi datoriile morale care definesc moraliceşte atitudinea fată de alţii, responsabilitatea şi judecăţile apreciative - afirmă Ioan Grigoraş (1982, p.169) - sunt printre principalele caracteristici care denotă că în procesul autodeterminării sale

morale omul se conduce şi autoconstruieşte ca valoare, în timp ce în procesul determinării el este mai mult un produs".

Ieşirea de sub „imperiul" anumitor determinări nu poate (şi nu trebuie) să fie totală, căci se ştie că şcoala este o importantă instanţă de socializare. Or, finalităţile educaţiei trebuie să circumscrie în mod explicit formarea viitorului adult pentru adaptarea şi antrenarea lui psihosocială. „Integrarea elevului în colectivitatea şcolară - constată Adrian Neculau (1983, p.56) - prilejuieşte achiziţionarea unor modele de acţiune sociale, învăţarea unor comportamente psihosociale, constituie deci un mijloc de perfecţionare a stilului de viaţă participativ. Viaţa socială din colectivitatea şcolară oferă prilej de afirmare, dar şi de exercitare a unor roluri noi, de experimentare a unor modele de conduită solicitate de cei cu care elevul intră în contact, de învăţare psihosocială dirijată".

Finalităţile educaţiei se decantează pe axa idealitate-realitate, printr-un dozaj optim dintre dezirabilitate şi posibilitate. Nivelul ideatic al finalităţilor educative trebuie să fie destul de „înalt", pentru a reprezenta cu adevărat un model funcţional, dinamic şi în continuă mutare către noi orizonturi de perfecţiune, cu forţă ademenitoare pentru individ. În acelaşi timp, finalităţile trebuie să se adreseze unor oameni concreţi, să potenţeze maximal forţele lor latente şi să se adecveze unor realităţi bine circumscrise din punct de vedere istoric, social, cultural; ele trebuie să permită o perfectare a inserţiei individului în social, dar şi o creştere a răspunderii societăţii pentru destinele individuale. Numai prin reciprocitatea funcţională, dinamică, dintre planul general şi cel particular se pot dimensiona idealuri, scopuri şi obiective partinente, cu adevărat valoroase şi realizabile.

2. Ideal, scop şi obiective educaţionale

În funcţie de generalitatea sau concretitudinea explicitării, dar pornind şi de la extensiunea câmpului educaţional vizat de finalităţi, acestea din urmă permit specificări în trei domenii relativ distincte: ideal educativ, scop al educaţiei şi obiective educaţionale. Dacă în primul paragraf am folosit cei trei termeni în mod indistinct, este

cazul acum să reliefăm notele caracteristice pentru fiecare ipostază a finalităţilor educaţiei. Am văzut că finalităţile definesc în mod sintetic modelul de personalitate vizat de acţiunea educaţională. Creionarea prototipului de personalitate la nivel macrostructural se realizează prin intermediul idealului şi scopului educaţiei. La nivel microstructural, al activităţilor didactice propriu-zise, devin operante obiectivele educaţionale.

Idealul educativ. Este categoria de o generalitate maximală ce surprinde paradigma de personalitate, oarecum abstractă, proiectul devenirii umane la un moment dat, într-o societate dată. Idealul educativ este o instanţă valorică din care iradiază norme, principii, strategii, scopuri şi obiective determinate, care direcţionează procesul de formare a tinerei generaţii. Idealul educativ, în sine, nu este funcţional, decât în măsura în care permite o „traducere" în secvenţe deziderabile sau normative, prin redimensionări şi „concretizări" la realităţile şi situaţiile educaţionale. Datorită gradului înalt de generalitate, idealul educativ poate deveni, uneori, inoperant, frizând utopicul (de pildă, pretenţia de a forma „omul total", în anumite circumstanţe istorice), asta şi datorită faptului că idealul educativ nu se decantează „natural", în spaţiul specific al activităţilor educative, ci se „decretează", din exterior - uneori cu emfază - din partea unor instanţe politice, de pildă. Aşa se face ca idealurile educaţionale sunt expuse conjuncturilor istorice, conţin o doză importantă de „irealitate", *ele mai mult se declamă, decât se înfăptuiesc.* Nu trebuie însă trasă concluzia că fiinţarea idealurilor educative este iluzorie sau că acestea nu ar avea nici un rol. Dimpotrivă, idealul educativ determină şi forţează realităţile educative să urmeze un anumit traseu valoric, filtrează - selectiv - o serie de imperative supraordonate, ghidează şi legitimează axiologic strategii educative, sancţionează trasee periferice sau rezultate educaţionale catastrofice. Funcţia idealului este potenţată şi de faptul că idealul educaţiei nu este un model standard, impus odată pentru totdeauna, ci un model dinamic ce permite redimensionări în funcţie de câmpul de posibilităţi în care are loc educaţia. De altfel, un ideal educaţional ar trebui să se caracterizeze prin trei dimensiuni (cf. Nicola, 1993, p.69-70):

a. *dimensiunea socială* (să fie congruent sau coextensiv unor cerințe sociale);

b. *dimensiunea psihologică* (să răspundă nevoilor și posibilitățile indivizilor; nu trebuie să fie cu mult peste „putința" oamenilor);

c. *dimensiunea pedagogică* (să permită o transpunere practică în plan instructiv-educativ).

Scopul educației. Este o ipostază a finalității educației care realizează acordul dintre idealul educațional și obiective, atunci când idealul este pertinent, sau poate sta în locul idealului, când acesta este supradimensionat axiologic sau inadecvat, iluzoriu, utopic. Scopul educației este o finalitate secretată de înseși acțiunile didactice, este adecvată acestora și vehiculează modelul de personalitate umană așa cum poate fi realizat în practica instructiv educativă. Scopul vizează finalitatea unei acțiuni educaționale bine determinată. Dacă idealul educativ este general și unitar, scopurile ce (eventual) îl detaliază sunt variate, multiple, datorită relativizării acestora la diversitatea situațiilor educative. Putem identifica, astfel, scopul unei lecții, al unei teme, al unui exercițiu, al unei laturi a educației etc. De dorit este ca între ideal și scop, relația să fie de continuitate și adecvare. Dar, realitatea, uneori, contravine acestei exigențe. De pildă, s-a putut observa o anumită discontinuitate între idealul formării „omului nou", al „personalității socialiste multilateral dezvoltată" și scopurile fixate la lecții, de învățători și profesori, care erau disjuncte sau chiar contrastau cu idealul „fixat" de factorii decizionali. De aceea, postulăm o oarecare autonomie a scopurilor în raport cu idealul educativ. Mai tot timpul scopurile fixate de cei „de jos" erau consonante cu valorile pedagogice autentice și alese cu profesionalism și responsabilitate. Într-o societate normală, scopurile trebuie să detalieze conținutului idealului educațional. Dar cum normalitatea este discutabilă, trebuie să avem în vedere evantaiul mai larg de posibilități.

Obiectivul educațional. Este ipostaza cea mai „concretă" a finalităților și desemnează tipul de schimbări pe care procesul de învățământ sau cel din alt sistem educativ îl așteaptă și/sau îl realizează. Întotdeauna, obiectivele educaționale se referă la achiziții de încorporat, redate în termeni de comportamente concrete, vizibile,

măsurabile şi exprimabile. Dacă scopul educativ vizează evoluţii şi schimbări mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental, obiectivele educaţionale au în vedere achiziţii concrete, detectabile, observabile în mod direct. Obiectivele educaţionale se deduc din scopurile educaţiei. Desigur că obiectivele poartă pecetea idealului educativ existent la un moment dat; ele sunt „colorate" de această idealitate. Dar determinarea nu este atât de puternică încât obiectivele să fie extrase direct din idealul educaţional. După cum am sugerat, idealul proferat la un moment dat poate fi pus în chestiune. Idealul poate fi remaniat sau revitalizat, de „jos" în „sus", de la obiective - prin scopuri - către ideal, printr-un proces de epurări şi decantări valorice, de intercondiţionări reciproce, care să conducă la un spor calitativ, de adecvaţie şi „realism" al acestuia. După cum şi obiectivele sau scopurile recuperează sau „traduc" secvenţe mai mari sau mai mici ale idealului educaţional. Sensurile de deplasare pe axa finalităţilor se pot schimba, în funcţie de realităţi şi conjuncturi socio-istorice. Contează însă să se menţină un echilibru funcţional şi să se realizeze contaminarea permanentă cu valori, dinspre finalitatea ce le polarizează mai întâi către celelalte.

Raportate la influenţele exercitate asupra tuturor componentelor strategiei didactice, obiectivele educaţionale pot exercita mai multe funcţii (cf. Potolea, 1988, pp.139-142):

a. **Funcţia de orientare axiologică.** Prin chiar avansarea (explicitarea) acestor obiective, se realizează o orientare a elevilor către valori educaţionale dezirabile. Ceea ce se doreşte de la elevi nu este ceva arbitrar. Ceea ce este indicat înseamnă că este preferat, că se situează într-un anumit rang valoric. Pretinzând anumite comportamente de la elevi, comunic în mod implicit că aceste achiziţii sunt valoroase şi importante pentru existenţa elevilor.

b. **Funcţia de anticipare a rezultatelor educaţiei.** Orice obiectiv va anticipa o realitate care nu există încă. Proiectarea obiectivelor se poate realiza la diferite niveluri de generalitate şi rigoare, prin indicarea capacităţilor şi performanţelor dorite. Obiectivul trebuie să

treacă de la formulări generale la obiective specifice, concepute sub forma unor rezultate concrete, a căror manifestare să fie testabilă, după o perioadă convenabilă de timp.

c. **Funcţia evaluativă.** Se ştie că evaluarea randamentului şcolar se realizează pornind de la anumite repere. Calitatea obiectivelor, claritatea enunţării şi concretitudinea lor sunt condiţii esenţiale pentru valitatea şi fidelitatea evaluării şi aprecierii şcolare. O dată cu proiectarea obiectivelor, profesorii vor proiectaa şi tehnicile de evaluare, adică felul în care vor şti dacă ceea ce trebuie realizat va fi realizat. Obiectivul educaţional fixează nu numai reuşita, ci şi criteriul de măsurare a acelei reuşite.

d. **Funcţia de organizare şi (auto) reglare a proceselor didactice.** Obiectivele intervin în procesele didactice ca instanţe sau criterii referenţiale, pentru dirijarea acţiunii de predare şi învăţare. Ele sunt implicate în proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea proceselor educative, având un rol însemnat în controlul şi autoreglarea acţiunilor instructiv-educative.

Finalităţile educaţiei - ca unităţi dinamice dintre ideal, scop şi obiective - sunt rezultate ale unor opţiuni mereu în mutaţie şi, ca atare, ele nu pot fi prescrise odată pentru totdeauna. Ele trebuie să permită deschideri faţă de valori variate, înnoite care şă dinamizeze atât individul, cât şi societatea. Climatul axiologic se pare că alimentează consistent finalităţile educaţiei, imprimându-le o dinamică specifică şi o importanţă considerabilă. „Câtă vreme aceste valori nu sunt recunoscute, explicate, apărate, dar şi criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) grevează procesul educativ. De aici trebuie să plecăm şi aici trebuie să revenim întotdeauna. De aceea, oricare ar fi nivelul la care el lucrează la un moment dat (obiectiv intermediar, obiectiv operaţional etc.), educatorul şi, cât mai repede posibil, *learner*-ul ar trebui, în orice împrejurare care cere o decizie, să îşi pună din nou problema compatibilităţii şi a coerenţei cu finalităţile,

cu scopurile şi valorile care delimitează nivelul respectiv" (Landsheere, 1979, p.255).

Ca valori fundamentale, finalităţile educaţiei, sub aspectul priorităţilor, suportă anumite transformări. Dacă în mod tradiţional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoştinţelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii care să vizeze - în primul rând - formarea unor atitudini şi capacităţi spirituale, apoi dobândirea de priceperi şi deprinderi, după care urmează asimilarea de cunoştinţe (cf. Rassekh, Văideanu, 1987, p.148-9). Noua triadă a obiectivelor vine în întâmpinarea imunizării individului în faţa enormei mase informaţionale şi în sprijinul dobândirii autonomiei intelectuale şi spirituale a persoanei.

3. Clasificarea şi operaţionalizarea obiectivelor pedagogice

Pentru a deveni funcţionale, dar şi din raţiuni strict teoretice, obiectivele au fost delimitate şi clasificate în mai multe grupe. Astfel, în funcţie de *domeniul la care se referă*, analiştii au propus o triplă compartimentare: obiective *cognitive* (care se referă la transmiterea şi asimilarea cunoştinţelor), obiective *afective* (ce vizează formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor) şi obiective *psihomotorii* (centrate pe formarea unor conduite şi operaţii manuale).

Fără a intra în prea multe subtilităţi analitice, vom evoca cea mai cunoscută taxonomie a obiectivelor (referitoare la primele două clase), avansată de B.S. Bloom şi colaboratorii săi (Bloom, 1977). Astfel, taxonomia obiectivelor cognitive se ordonează după un criteriu structural, cel al complexităţii crescânde, şi ea cuprinde următoarele categorii: cunoaşterea, înţelegerea, aplicarea, analiza, sinteza şi evaluarea. Taxonomia obiectivelor afective - poate cea mai discutată categorie a finalităţilor - cuprinde, după Bloom, următoarele categorii sau etape în achiziţionarea unor atitudini, valori, interese etc.: receptarea (participarea), răspunsul (reacţia), aprecierea (evaluarea), organizarea, caracterizarea prin apreciere şi caracterizarea prin aprecierea sau printr-un complex de aprecieri. Cât priveşte taxonomia obiectivelor din domeniul psihomotor, exemplificăm cu sugestiile lui A. J. Harrow (vezi Noveanu (coord.), 1977, p.61), care explicitează următoarele categorii: mişcări reflexe, mişcări naturale sau fundamentale, capacităţi perceptive, capacităţi fizice, deprinderi motrice şi comunicarea non-verbală.

Un al doilea criteriu de diferenţiere a obiectivelor îl constituie nivelul de generalitate/concretitudine (cf. Landsheere, 1979), în conformitate cu care se pot degaja trei clase de obiective: *generale*, *medii* şi *particulare*. Obiectivele generale au un caracter global, abstract şi se referă la o anumită latură a educaţiei. Obiectivele medii sunt finalităţi relativizate la discipline şcolare, particularităţi de vârstă ale educaţilor etc. Obiectivele particulare se referă la performanţe concrete, care se stabilesc prin prelucrarea materiei de studiu, pornind

de la programa şcolară şi de la manual. Acestea sunt sarcini concrete care vor fi finalizate în comportamente vizibile, măsurabile.

O mare importanţă în practica intructiv-educativă o reprezintă alegerea şi explicitarea obiectivelor educaţionale. Din acest punct de vedere, merită să medităm mai mult asupra a două exigenţe:

a. regândirea unor priorităţi cu privire la fixarea obiectivelor (astfel, astăzi, se justifică o deplasare a obiectivelor către achiziţii ce asigură învăţarea învăţării şi dobândirea autonomiei intelectuale şi spirituale, vezi Văideanu, 1988, p.82);

b. exprimarea corectă a obiectivelor.

Al doilea aspect constituie ceea ce s-a încetăţenit deja prin denumirea de *operaţionalizarea obiectivelor*. A operaţionaliza un obiectiv înseamnă a identifica o sarcină educativă şi a o explicita verbal în mod corespunzător. Un obiectiv este operaţionalizat atunci când:

a. s-a delimitat o secvenţă comportamentală observabilă care poate fi evaluată;

b. s-a enunţat în mod comprehensiv respectiva sarcină.

Modelele practice de operaţionalizare diferă de la un autor la altul. Prin coroborarea mai multor sugestii, vom propune următorul evantai de condiţii, ce se cere a fi respectat în procesul de dimensionare şi de formulare a obiectivelor:

- obiectivul vizează activitatea elevilor şi nu a profesorului;
- obiectivul trebuie să fie în principiu realizabil, să corespundă particularităţilor de vârstă, experienţei anterioare a elevilor etc.;
- obiectivul va descrie comportamente observabile şi nu acţiuni sau procese psihice interne;
- obiectivul desemnează un rezultat imediat al instruirii şi nu unul de perspectivă, neidentificat în timp şi spaţiu;
- în obiectiv se va enunţa atât condiţiile de realizare a sarcinilor, cât şi criteriul performanţei, realizării acestora;
- exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se va face prin apelul la „verbe de acţiune": a recunoaşte, a identifica, a utiliza,

a aplica, a distinge, a reda, a produce, a proiecta, a rezolva, a propune etc.;

- fiecare obiectiv va viza o operaţie singulară şi nu un comportament compozit, greu de analizat şi evaluat;

- obiectivele nu se vor repeta prin reformulări diferite; ele trebuie să fie unice, congruente logic şi valide axiologic.

Operaţionalizarea poate fi realizată prin indicarea reuşitei minimale, dar pot fiinţa şi alte standarde valorice, în funcţie de conţinutul disciplinei, nivelul unei clase sau al unui elev.

Trebuie făcută observaţia că unele comportamente, dobândite în şcoală, sunt dificil de surprins în obiective operaţionalizate. De pildă, procesele afective nu pot fi întotdeauna observate, cu atât mai puţin măsurate. Pretenţia de a operaţionaliza orice obiectiv se loveşte de nişte praguri care nu pot fi surmontate. Nu este mai puţin adevărat că sunt şi situaţii, comportamente care nu pot fi anticipate, prefigurate, cerute explicit în practica didactică.

De regulă, una şi aceeaşi achiziţie a unui elev poate fi definită din unghiuri diferite de vedere (cognitiv, afectiv, psihomotor) sau la mai multe niveluri de generalitate. Ne putem întreba, de pildă, dacă deprinderea de a scrie litera *a* - la cl. I -ţine numai de o singură clasă a obiectivelor.

Un aspect care nu trebuie neglijat este cel referitor la posibilitatea operaţionalizării, care este variabilă şi ţine de specificul disciplinelor ce se predau în şcoală. Obiecte de învăţământ precum matematica, fizica, chimia, gramatica etc., care operează cu structuri algoritmice, sunt mai disponibile pentru obiectivele definite operaţional. La disciplinele ce cultivă creativitatea, atitudinile, convingerile etc., posibilităţile de operaţionalizare se diminuează. Un cadru didactic, care încearcă să operationalizeze obiective, trebuie să fie atent la o serie de capcane posibile:

- dacă ordonarea obiectivelor pe axa simplitate-complexitate este benefică pentru toţi elevii; fiecare elev trebuie să urmeze acelaşi traseu?

- daca nu cumva, la un moment dat, obiectivele devin acaparatoare, uitându-se de finalităţi mai cuprinzătoare;

- dacă prin operaţionalizarea excesivă nu se ajunge la o atomizare şi secvenţiere a comportamentelor, astfel încât acestea să nu mai posede nici o relevanţă didactică;

- dacă din dorinţa exactităţii, în circumscrierea sarcinii, nu se ajunge la o artificializare a procesului instructiv-educativ;

- dacă nu cumva educaţia, riguros prescrisă prin obiective, nu conduce la manierism şi mecanizare în predare etc.

Aceste virtuale limitări nu trebuie să ne sperie, ci să ne facă să meditäm mai profund la faptul că şi în didactică se poate aluneca într-un „ism" care se cheamă... *didacticism*.

Note bibliografice

1. Bârsănescu, Ştefan, 1935, *Curs de Pedagogie generală*, predat în anii 1933-4 şi 1934-5, Ed. a II-a, Lit. C. Ionescu, Bucureşti.

2. Bloom, B., (ş.a.), 1977, *Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaţionale*, în *Probleme de tehnologie didactică*, Caiete de pedagogie modernă, nr.6, E.D.P., Bucureşti.

3. Dewey, John, 1990, *Democratie et éducation*, Armand Colin, Paris.

4. Grigoraş, Ioan, 1982, *Personalitatea morală*, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti.

5. Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.

6. Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Ed. Agora, Iaşi.

7. Kotarbinski, Tadeusz, 1976, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Ed. Politică, Bucureşti.

8. Landsheere, V. de, Landsheere G. de, 1979, *Definirea obiectivelor educaţiei*, E.D.P., Bucureşti.

9. Neculau, Adrian, 1983, *A fi elev*, Ed. Albatros, Bucureşti.

10. Nicola, Ioan, 1993, *Pedagogie*, E.D.P., București.
11. Noveanu, Eugen (coord.), 1977, *Probleme de tehnologie didactică*, E.D.P., București.
12. Potolea, Dan, 1988, *Teoria și metodologia obiectivelor educaționale*, în Curs de Pedagogie, Universitatea București.
13. Rossekh, S., Văideanu, G., 1987, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici á l'an 2000*, UNESCO, Paris.
14. Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București.
15. Whitehead, A. N., 1962, *The Aims of Education and Other Essays*, Ernest Benn Limited, London.

CONŢINUTUL PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

1. Delimitări conceptuale: conţinut al învăţământului şi curriculum

La întrebarea ce se transmite şi se vehiculează în procesul de învăţământ răspunsul se poate afla prin discutarea temei dedicate conţinutului de predare-învăţare. Conţinutul procesului instructiv-educativ constă din ansamblul structurat de valori din domeniile ştiinţei, culturii, practicii, sedimentate în societate la un moment dat, şi devenite puncte de reper în proiectarea şi realizarea instruirii. Ca şi obiectivele educaţionale, conţinutul învăţământului, ca un cumul prelucrat de informaţii, deprinderi, trăiri afective, derivă din idealul educativ şi sarcinile specifice pe care le are de îndeplinit educaţia în perspectiva inserţiei individului în prezentul social dar, mai ales, în perspectivă.

Conţinutul activităţii instructiv-educative este dimensionat circumstanţial, în funcţie de gradul de dezvoltare cognitivă a societăţii, de specificitatea culturală a unei comunităţi, de marile curente de idei devenite dominante, de interesele şi năzuinţele oamenilor. În perspectiva devenirii istorice, conţinutul este mobil, comportă o anumită relativitate, întrucât cel puţin secvenţe ale acestuia variază pe axa temporală. Conţinuturile se diferenţiază şi de la un spaţiu cultural la altul.

Conţinutul procesului de învăţământ nu se suprapune peste conţinutul educaţiei. Conţinutul educaţiei este mai larg, în sensul că el cuprinde şi influenţe care parvin din teritoriul informalului, sub forma unei multitudini de mesaje şi valori ale spaţiului social. Conţinutul învăţământului se referă numai la valorile promulgate prin intermediul instituţiilor şcolare. De asemenea, conţinutul învăţământului nu este totuna cu rezultatele instruirii. Rezultatele

instruirii sunt materializări secvenţiale ale componentelor conţinutului, prin interiorizarea acestora de către elevi. Acestea sunt dificil de cuantificat, deoarece sunt în continuă extensie cantitativă şi calitativă. O cunoştinţă incorporată atrage după sine o altă cunoştinţă şi o restructurare a întregului eşafodaj achizitiv. „Conţinutul asimilat se amplifică prin efectele sale asupra dezvoltării personalităţii, efecte care se integrează organic în rezultatele procesului de învăţământ" (Nicola, 1992, p.227). Aici întrezărim sensul exact al aserţiunii conform căreia cultura naşte cultură.

În ultimul timp s-a încetăţenit şi termenul de *curriculum*, pentru circumscrierea conţinutului activităţilor desfăşurate în învăţământ. Având o origine latină (curriculum = „cursă", „alergare", la plural *curricula*) şi folosit larg în literatura anglo-saxonă, termenul este din ce în ce mai folosit şi în lucrările de pedagogie românească. În limba română, termenul desemnează conţinutul activităţilor instructiv-educative, dar în strânsă interdependenţă cu obiectivele educaţionale, metodele didactice, mijloacele de învăţământ, formele de realizare a activităţilor etc. De altfel, s-ar putea păstra două accepţiuni termenului de curricum: un sens restrâns - curriculum-ul ar desemna însuşi conţinutul învăţământului şi un sens larg - curriculum-ul se referă la întregul program al acţiunilor educative cu toate componentele şi interacţiunile dintre ele. În multe ţări, termenul înlocuieşte pe cel de didactică, fiind un pretext pentru abordarea sistemică a procesului de învăţământ.

Curriculum-ul, ca noţiune, are o sferă mai largă de cuprindere, el desemnând pregătirea meticuloasă a unei acţiuni educative, cu interrelaţiile dintre obiectivele şi modalităţile de realizare şi de evaluare ale acesteia. După L. D'Hainaut (1981), termenul de curriculum cuprinde:

a.obiectivele specifice unui domeniu (nivel de învăţământ, profil, disciplină şcolară) sau activitate educativă;

b. conţinuturile informaţionale sau educative necesare pentru realizarea obiectivelor stabilite;

c. condiţiile de realizare (metode, mijloace, activităţi etc.), programarea şi organizarea situaţiilor de instruire şi educare;

d. evaluarea rezultatelor.

„Punctul focal al curriculum-urilor trebuie să fie elevul şi nu materia - ne atenţionează D'Hainaut. De aceea, când se vorbeşte de conţinutul curriculum-ului trebuie să înţelegem că nu este vorba de

enunţări de materii de învăţat, ci de scopuri exprimate în termeni de competenţe, moduri de a acţiona sau de a şti în general ale elevului" (p.95).

În limbajul de specialitate întâlnim şi termenul de *core-curriculum*, concept original impus în deceniul cinci al secolului nostru în spaţiul anglo-saxon. Core-curriculum-ul este o structură de conţinuturi centrate pe nevoile comune ale elevilor şi selectate din materii de strictă necesitate pentru categorii largi de elevi. Core-curriculum-ul este constituit din acel trunchi comun de materii, obligatoriu pentru toţi elevii, iar - ca procentaj - ocupă până la 80% din totalul disciplinelor, restul materiilor fiind selectate circumstanţial, în funcţie de nevoile concrete, speciale ale unor anumite categorii de elevi.

Elementele conţinutului învăţământului sau ale curriculum-ului nu sunt întotdeauna manifeste şi sesizate sau cuantificate. Literatura de specialitate propune şi termenii de *conţinut* sau *curriculum ascuns (hidden curriculum sau contenus cachés)*. Teremenul de conţinut ascuns implică valorile incorporate de elevi şi clase de elevi, necuprinse în planificarea curiculară. Conţinutul ascuns include influenţe informale sau nonformale, datorate structurii socio-culturale, familiei, grupurilor stradale, factorilor de personalitate. O altă latură a conţinuturilor ascunse este constituită din cultura unei şcoli (în sensul de ritualuri, reguli, convenienţe, proceduri, vezi şi Ornstein, Levine, 1989, pp.545-546).

O altă problemă care trebuie abordată acum este relaţia dintre conţinutul învăţământului şi conţinutul ştiinţelor care fiinţează la un moment dat. Simţul comun ne determină să observăm că ştiinţele nu sunt transferate în şcoală într-o modalitate mimetică, ci intervin anumite rigori în selectarea şi ordonarea faptelor ştiinţifice, insinuate în programele şcolare. Fiecare disciplină şcolară trebuie să constituie atât un domeniu de cunoaştere prelucrat pedagogic, cât şi o modalitate de a cunoaşte. Fiecare disciplină trebuie să propună elevului un mod de gândire şi interpretare a lumii, modalitate care garantează elevului investigaţii suplimentare. Elevilor trebuie să li se pună la dispoziţie nu numai cunoştinţe, ci şi mijloace de a parveni la acele cunoştinţe. De aceea, materia de învăţământ suportă o ordonare care, după G.F. Kneller (1973), poate fi logică şi pseudologică. Fiecare

disciplină are nucleul ei de concepte fundamentale. În unele discipline, aceste idei sunt corelate logic, în sensul că aceste idei sunt deduse unele din altele, în alte discipline ideile sunt corelate pseudologic, în sensul că unele dintre ele oferă structura de semnificații prin care celelalte idei pot fi formulate și înțelese. Ordonarea este logică atunci când elementele disciplinei respective sunt corelate deductiv, după cum se întâmplă la matematică, fizică, chimie etc. Ordonarea este pseudologică atunci când așezarea cunoștințelor se face în funcție de puterea lor explicativă (p.86). Desigur că ordonanea pseudologică, de care vorbește Kneller, este în esență, tot de factură logică. Deosebirea dintre cele două modalități se datorează continuității sau discontinuității relației dintre antecedent și consecvent în structurarea cunoștințelor. În consecință, propunem următoarele modalități de ordonare a materiilor de învățământ:

a. **ordonarea logică:**

- lineară, atunci când relația dintre antecedentul explicativ și consecvent este continuă;

- concentrică, atunci când ordonarea se face după puterea explicativă a cunoștințelor, prin ipostazierea de concepte călăuzitoare, idei „ancoră", ce garantează asimilarea altor cunoștințe;

b. **ordonarea genetică**, atunci când materia se mulează pe evoluția cronologică a acumulării unor date, ca la istorie, istoria unor științe sau în cadrul unor capitole sau lecții la toate disciplinele.

Unii vorbesc și de o organizare „spiralată" a curricumului, prin reintroducerea sistematică în conținut a unor teme din ce în ce mai dezvoltate, la intervale periodice. Un asemenea mod de ordonare ar servi la două scopuri:

a. se recapitulează permanent elementele informaționale învățate anterior;

b. tema poate fi completată progresiv, prin acumularea de noi date, conducând la o înțelegere mai adâncă a problemelor tratate.

Cultura modernă predispune pe individ la o altă modalitate de relaționare și de însușire a cunoștințelor. Cunoașterea de tip aristotelic, pe bază de date certe, cedează tot mai mult locul unei cunoașteri aleatorii. Până în secolul nostru, învățământul proceda în mod metodic, prin asimilarea unui nucleu principal de concepte, care

antrena noi conexiuni logice, operând prin trepte descrescânde de generalitate, de la cunoaşterea de bază la cunoaşterea contingentă. S-a ajuns la o ordonare a lumii în categorii definite şi subordonate între ele. Astăzi descoperim aproape la întâmplare lumea care ne înconjoară, printr-un proces de încercări şi erori. Cunoştinţele noastre sunt mai mult un ansamblu de ordin statistic: ele provin din viaţă, din ziare, din datele alese în funcţie de nevoile noaştre imediate şi abia după ce am strâns un anumit volum de informaţii se desprind anumite structuri. Păşim din ocazional în ocazional, uneori ocazionalul devenind fundamental (Moles, 1974).

Cunoaşterea de tip clasic se baza pe deducţie şi pe procesele formalismului logic. Ea acţiona printr-o serie de etape legate rigid între ele, iar textura acestui ecran cognitiv putea fi comparată cu cea a unei stofe sau a unei pânze de paianjen. Astăzi, textura acestui ecran de cunoştinţe se aseamănă mai mult cu un sistem fibros, de pâslă, format din frânturi dezordonate, legate la întâmplare prin simple relaţii de proximitate şi contiguitate, caracterizându-se, mai ales, prin marea densitate şi compactivitate a informaţiilor, decât prin integrativitate. A. Moles denumeşte această nouă realitate „cultură mozaicată", ce se prezintă ca o esenţialitate aleatoare, ca o asamblare de fragmente, prin juxtapunere fără construcţie, fără un punct de reper, în care nici o idee nu este neaparat generală, dar în care multe idei sunt importante (idei-forţă, cuvinte-cheie etc.) (1974, p.55). Destructurarea cunoaşterii, de care vorbeşte Moles, nu este însă iminentă. În fond, dacă individul dispune de o cultură de bază, bine structurată, formată prin şcoală, atunci el ar putea să conexeze şi să integreze informaţiile disparate, parvenite prin canalele informale, prin mass-media, mai ales.

Exigenţe suplimentare în structurarea conţinutului se cer a fi îndeplinite în condiţiile realizării unei educaţii interculturale. În general, actualele planuri şi programe şcolare sunt centrate etnocultural, satisfăcând, astfel, sentimentele naţionale, fireşti. Programele şcolare clasice acordă o mare importanţă unor discipline teoretice definite, mai ales în universităţi, printre care se află limba şi literatura naţională, geografia naţională etc. Programele interculturale propun decentrări şi restructurări curriculare, în sensul abordării

comparative şi integrative a unor conţinuturi de factură particular-naţională. Nu se abrogă prezenţa valorilor secvenţiale, ci, dimpotrivă, acestea apar relaţionate la standarde valorice mai largi, născute circumstanţial, în funcţie de diversitatea etnoculturală a spaţiului şcolar concret (vezi *L'éducation interculturelle*, 1989).

2. Sursele conţinutului învăţământului

Marile mutaţii produse în paradigmele cunoaşterii, apariţia de noi stimuli culturali, diversificarea şi specializarea continuă a domeniilor cognitive, transformările survenite în expectanţele beneficiarilor-elevi impun o atentă şi complexă dimensionare a conţinuturilor învăţământului. De altfel, acestea trebuie să fie structurate astfel încât ele să fie deschise şi permeabile la noile elemente ale cunoşterii şi experienţei umane. Cele mai bune conţinuturi sunt cele care permit adiţionarea de noi informaţii, fără schimbarea în permanenţă a programelor şcolare. Oricât de oportun ar fi structurat un conţinut, acesta va înregistra întotdeauna un decalaj între ceea ce este nou şi ceea ce se oferă realmente elevilor. De aceea, în cadrul conţinutului învăţământului trebuie realizat un optimum între ceea ce este constant şi general în cunoaştere şi ceea ce este perisabil şi efemer. Centrarea conţinuturilor spre codurile de referinţă şi cele de interpretare (concepte, metologii, teorii) asigură acestora perenitate şi consistenţă. Fixarea în conţinuturi a unor elemente conjuncturale asigură acestora adecvaţie, aplicabilitate şi eficienţă. Găsirea unui echilibru între cele două componente este o sarcină atât a factorilor de decizie, cât şi a educatorilor.

Cei care sunt responsabili cu fixarea programelor educaţionale trebuie să se întrebe permanent la ce servesc cunoştinţele incluse în conţinuturi, care este valoarea lor de a accede la noi elemente informaţionale, care este ponderea valorilor educationale-scop şi care este ponderea valorilor educaţionale-mijloc (adică a acelor achiziţii care determină discernerea a noi realităţi într-o lume în permanentă mişcare (vezi Hawley, 1975).

Atitudinea axiologică în conceperea şi vehicularea conţinuturilor ni se pare de mare importanţă. Profesorii trebuie să dispună de suficientă mobilitate şi autonomie în adecvarea permanentă a conţinuturilor, stipulate prin documente şcolare, la trebuinţele elevilor. Ei trebuie să discearnă, cu simţ de responsabilitate, ce conţinuturi sunt pretabile în situaţiile didactice pe care le creează sau le coordonează. Profesorii trebuie să intervină creator în materia de predat şi, la limită, să creeze noi conţinuturi. Perspectiva axiologică este de bun

augur şi pentru conceptorii de planuri şi manuale şcolare. Aceştia trebuie să asimileze şi să propună cât mai multe valori educaţionale, validate social şi pedagogic, să infuzeze consistent conţinuturile educaţiei cu valori perene ale umanităţii cum sunt cele propuse într-o importantă lucrare, editată de UNESCO (Rassekh şi Văideanu, 1987):

a. valori sociale (cooperarea, amabilitatea, justiţia şi dreptatea socială, spiritul civic, simţul responsabilităţii, respectul drepturilor omului);

b. valori ce privesc individul (veracitatea, onestitatea, disciplina, toleranţa, simţul ordinei, spiritul de perfecţionare);

c. valori ce vizează ţările şi lumea (patriotism, conştiinţa neamului, înţelegerea internaţională, fraternitatea umană, conştiinţa interdependenţei dintre naţiuni);

d. valori procesuale (abordarea ştiinţifică a realităţii, discernământ, căutarea adevărului, reflexia etc.) (p.163).

Selecţia şi fixarea conţinutului învăţământului este un act de mare responsabilitate şi presupune respectarea unor indicatori de pertinenţă. Prin respectarea acestor indicatori se pot preveni unele disfuncţiuni cum ar fi supraîncărcarea programelor sau lecţiilor, minimalizarea valorilor şi a conceptelor fundamentale, provocarea unor discrepanţe între finalităţi şi obiective operaţionale, diminuarea caracterului formativ al activităţilor didactice. Iată o serie de indicatori, avansaţi de George Văideanu, într-o inspirată lucrare în acest domeniu (1988, pp.189-190):

- deschiderea faţă de achiziţiile şi progresele ştiinţei şi selecţionarea elementelor de introdus în cadrul conţinuturilor în lumina finalităţilor educaţiei general-obligatorii;

- acord axiologic al conţinuturilor cu valorile din domeniul culturii şi al artei; analize periodice ale valorii culturale a programelor şi manualelor şcolare;

- menţinerea unui echilibru între dubla deschidere a conţinuturilor: faţă de problematica planetară şi faţă de trebuinţele specifice ale comunităţii locale şi naţionale;

- adecvarea continuă a conţinuturilor la trebuinţele şi posibilităţile spirituale, fiziologice şi fizice ale celor angajaţi în procese de învăţare la diferite niveluri ale sistemelor educative;

- asigurarea echilibrului în conceperea conţinutului la nivel central (planuri, programe, manuale) şi la nivel instituţional (activităţi didactice şi extradidactice);

- asigurarea coerenţei conţinuturilor în plan diacronic şi sincronic, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei şi al eliminării contradicţiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri şcolare;

- conceperea şi dozarea conţinuturilor şi a modurilor de organizare a învăţării, astfel încât elevii să fie angajaţi în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăţa;

- orientarea prospectivă şi democratică a conţinuturilor, astfel încât şansele de succes ale celor ce învaţă să sporească, iar pregătirea lor pentru înţelegerea şi construirea viitorului să devină cât mai temeinică.

Alături de aceste criterii, mai pot fi invocate şi următoarele (Salade, 1982, p.79):

- proporţionalitatea între ceea ce este vechi - dar nu învechit - şi nou în disciplinele respective;

- adecvarea la specificul profesional pe care şcoala îl are în vedere;

- propectivitatea, respectiv ancorarea în evoluţia previzibilă a disciplinei;

- logicitatea, care exprimă armonizarea logicii disciplinei cu logica ştiinţei respective;

- aplicativitatea, adică valoarea practică, transformatoare a disciplinei respective;

- exemplaritatea, respectiv capacitatea disciplinei de a furniza modele optime de cunoaştere şi de acţiune în domeniul respectiv.

Astăzi se poate lesne observa multiplicarea şi diversificarea surselor care pot alimenta conţinuturile învăţământului. Specialiştii în domeniu trec în revistă principalele surse pasibile de a fi puncte de reper în dimensionarea conţinuturilor (Văideanu, 1988, p.165):

- Evoluţia ştiinţelor exacte (mutaţii şi revoluţii epistemologice, transferuri metodologice şi interdisciplinare, discipline de graniţă şi combinaţii inedite de discipline, generalizarea folosirii informaticii şi ordinatoarelor etc.);

- Evoluţia tehnologiei (impactul ei excepţional asupra producţiei moderne, urbanismului, asupra vieţii familiale, stilurilor de viaţă etc.);
- Evoluţia lumii muncii (mutaţii în profesiuni, apariţia unor noi ocupaţii, dispariţia altora);
- Evoluţia ştiinţelor sociale şi umane (rolul lor sporit în cultivarea atitudinilor, capacităţilor, valorilor);
- Evoluţia culturii şi artei (noi curente, forme inedite de participare la creaţie, mutaţii survenite în gusturile receptorilor);
- Dezvoltarea sportului şi turismului (ca o modalitate de apropiere a popoarelor, de creştere a spiritului olimpic şi a *fair-play*-lui);
- Impactul sporit al viitorului asupra prezentului (necesitatea introducerii unor module sau activităţi de studiere a viitorului, precum şi a unor exerciţii prospective);
- Aspiraţiile tineretului (participarea, nevoia de viaţă democratică, dorinţa de a cunoaşte şi a comunica, interesul pentru probitate şi pentru respectarea valorilor etice);
- Importanţa crescândă a mijloacelor de informare în masă şi a comunicării (sporirea considerabilă a volumului informaţiei acumulate de elevi şi studenţi în afara activităţilor didactice);
- Achiziţiile cercetării pedagogice (privitoare la selecţionarea şi organizarea conţinuturilor, inter şi trandisciplinaritate, modularitate, formarea formatorilor, noi modalităţi de învăţare etc.);
- Problematica lumii contemporane (caracterizată prin universalitate, globalitate, interdependenţe şi caracter prioritar).

Plecând de la o nouă metodologie de elaborare a conţinuturilor, globală şi coerentă, profesorul George Văideanu avansează un cadru metodologic, un *aide-memoire* pentru autorii de planuri şi manuale şcolare, ce cuprinde zece educaţii sau grupe de conţinuturi, care ar trebui să fie integrate în trunchiul comun al şcolii obligatorii, după cum urmează:

1. Educaţia pentru şi prin ştiinţele exacte;
2. Educaţia pentru şi prin ştiinţele sociale şi umaniste;
3. Educaţia pentru şi prin tehnologie şi muncă;
4. Limba modernă şi limbile străine;

5. Educaţia morală, civică şi patriotică;
6. Educaţia pentru, prin arte şi prin modurile frumosului;
7. Educaţia culturală şi spirituală;
8. Educaţia pentru şi prin sport şi loisir;
9. Educaţia economică şi casnică modernă;
10. Semicalificare şi calificare profesională.

Desigur că aici nu este vorba despre o ierarhie, ci de o trecere în revistă, unele discipline putând prevala în funcţie de tipurile de şcoli, cerinţele publicului şcolar, nevoile sociale.

3. Obiectivarea conţinutului învăţământului: plan, programă, manual

Conţinutul învăţământului se obiectivează în documentele şcolare, care au rolul de a norma şi a imprima procesului de învăţământ un caracter planificat şi unitar. În condiţiile în care, alături de unităţi şcolare de stat, funcţionează şi şcoli particulare sau confesionale, planurile, programele şi manualele şcolare se multiplică, imprimând documentelor şcolare noi funcţiuni şi caracteristici.

Planul de învăţământ este un document şcolar emis de o instituţie de învăţământ (eventual, validat de către ministerul de resort), având funcţia de a orienta procesele instructiv-educative. În cazul instituţiile şcolare de stat, planul de învăţământ are un caracter unitar şi obligatoriu pentru toate unităţile de acelaşi grad sau tip. Un plan de învăţământ stabileşte următoarele elemente:

- disciplinele şcolare care urmează a fi studiate şi succesiunea acestora pe anii şcolari;
- numărul săptămânal şi anual de ore pentru fiecare obiect la fiecare an de studiu;
- structura anului şcolar, adică succesiunea intervalelor de timp afectate studiilor, vacanţelor, examenelor.

Caracterul unitar al planului asigură o pregătire uniformă a populaţiei şcolare, pentru un anumit nivel al învăţământului sau tip de şcoală. Acest document exprimă în mod sintetic modul cum sunt

convertite valorile culturale în sarcini educative generale, identificate în titulaturile diferitelor discipline şi în ponderea şi locul lor în ansamblul obiectelor de învăţământ. Succesiunea, ordinea şi gradarea disciplinelor se realizează în funcţie de complexitatea domeniilor respective, particularităţile de vârstă ale elevilor, nevoile prezente şi viitoare ale societăţii. Succesiunea disciplinelor pe ani de studii trebuie să asigure şi transferurile epistemologice sau realizarea unei viziuni globale, holistice despre existenţă, prin atenuarea şi estomparea rupturilor cognitive datorate delimitările necesare, dar şi artificiale, ale disciplinelor clasice de învăţământ.

Structurarea unui plan de învăţământ ridică o serie de dificultăţi pedagogice, cum ar fi: ce obiecte de învăţământ trebuie alese şi propuse elevilor la un moment dat, care trebuie să fie ponderea disciplinelor opţionale şi facultative în planurile şcolare, care este succesiunea optimă a obiectelor de învăţământ, când şi dacă este bine ca profesorul (directorul de şcoală, inspectorul etc.) să intervină în aplicarea planului de învăţământ, ştiut fiind că, deocamdată, acesta este obligatoriu, ce instanţe trebuie să fie solicitate în elaborarea unui plan de învăţământ etc.

Programa şcolară este un document şcolar care configurează conţinutul procesului instructiv-educativ la o disciplină de învăţământ. Programa indică obiectivele, temele şi subtemele la fiecare disciplină, timpul afectat pentru fiecare dintre acestea. Pentru profesor, programa şcolară este principalul ghid în proiectarea şi desfăşurarea activităţilor, având o valoare operaţională şi instrumentală. În unele circumstanţe, programa poate suplini lipsa - pentru moment - a unui manual, dat fiind că, în principiu, aceasta include următoarele informaţii: sublinierea importanţei disciplinei în cauză şi a valorii ei instructiv-educative, obiectivele de realizat la disciplina respectivă, natura şi volumul cunoştinţelor şi abilităţilor ce trebuie predate şi însuşite de către elevi, concretizate în enumerarea temelor şi a subtemelor, timpul afectat pentru fiecare capitol, subcapitol, lecţie, indicaţii metodologice privind predarea şi evaluarea, teme suplimentare sau la dispoziţia profesorului, indicaţii bibliografice etc. În funcţie de disciplina de învăţământ, la unele teme şi lecţii sunt recomandate sau circumscrise lucrări practice şi de laborator, forme

şi modalităţi de aplicare a cunoştinţelor, în perspectiva concretizării principiului didactic al păstrării unei continuităţi dintre teoretic şi aplicativ în acţiunea instructiv-formativă.

Programa şcolară este instrumentul de la care se porneşte în realizarea proiectării didactice. Caracterul ei operaţional derivă şi din permisivitatea acesteia de a lăsa profesorului suficientă autonomie în organizarea şi dimensionarea acţiunilor educative. Poate că în perspectivă, programa şcolară ar trebui să devină mai maleabilă la circumstanţe ale învăţării, permiţând profesorului să propună teme şi subteme noi, în conformitate cu nevoi şi posibilităţi concrete ale elevilor. Programa poate deveni un regularizator al libertăţii profesorului care, în anumite limite, determinate de un anumit număr minim de teme obligatorii, să structureze pe cont propriu, cu responsabilitate sporită, un alt număr de teme circumstanţiale.

Manualul şcolar este unul dintre instrumentele de lucru pentru elevi, poate cel mai important, care detaliează în mod sistematic temele recomandate de programele şcolare la fiecare obiect de studiu şi pentru fiecare clasă. În manual sunt cuprinse informaţii prelucrate şi integrate după principii didactice, psihologice şi praxeologice. El este instrumentul de lucru al elevului şi, ca atare, înafară de informaţii, acesta trebuie să conţină şi modalităţi sau metodologii de lucru, redate explicit sau infuzate în logica expunerii didactice. Un bun manual trebuie să fie nu numai un depozitar de informaţii, ci şi un prilej de dezvoltare a gândirii şi a altor capacităţi sau dispoziţii intelectuale, voliţionale, morale, estetice etc.

Pentru realizarea unui manual trebuie respectate o serie de exigenţe: cerinţe didactice (modalităţi convenabile de înfăţişare a informaţiei, respectarea unui stil cognitiv adecvat vârstei etc.), cerinţe igienice (lizibilitatea textului sau a materialului iconografic, calitatea hârtiei şi a cernelei tipografice, formatul manualului) şi cerinţe estetice (calitatea tehnoredactării, a ilustraţiilor utilizate, a legării, a coloritului).

În condiţiile multiplicării surselor informative, inclusiv pentru elevi, şansa alegerii dintre mai multe manuale posibile, pentru una şi aceeaşi disciplină la un an şcolar, este benefică şi necesară. Această posibilitate ar fi atât în avantajul elevilor, printr-o mai puternică

relativizare a informaţiei la particularităţile concrete, cât şi în avantajul profesorilor, care ar reuşi mai uşor să realizeze o diferenţiere autentică în învăţare, pornind de la un cumul informaţional el însuşi diferenţiat şi capabil de a induce individualizare şi diversificare.

4. Noi direcţii în structurarea conţinuturilor: perspectiva interdisciplinară şi organizarea modulară

Multiplicarea surselor învăţământului şi acumulările cognitive din diferitele domenii ale cunoaşterii impun noi strategii de dimensionare şi de structurare a conţinuturilor. Eficienţa conţinuturilor este dată nu numai de modalitatea de selecţie a informaţiilor, pentru a se asigura decongestionarea, ci şi de strategii de ierarhizare şi organizare, de compunere şi articulare a acestora în complexe cât mai apropiate de realitatea descrisă şi de obiectivele educaţionale privind realizarea unei viziuni integrative, holistice la elevi.

Una dintre exigenţele contemporane privind structurarea conţinuturilor o constituie *promovarea interdisciplinarităţii*. Principiul interdisciplinaritaţii derivă din spaţiul cercetării ştiinţifice, iar ca demers epistemic, în domeniul educaţiei, poate fi sesizat în două ipostaze: conceperea conţinuturilor în perspectivă interdisciplinară şi proiectarea şi organizarea proceselor didactice în viziune interdisciplinară.

Conexiunea disciplinară cunoaşte patru niveluri de concretizare:

- *multidisciplinaritatea* (apare ca modalitatea cea mai puţin dezvoltată a conexiunii, constând - mai degrabă - în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a pune în lumină aspectele lor comune);
- *pluridisciplinaritatea* (constituie o integrare mai accentuată şi se bazează pe o comunicare simetrică între diferite paradigme explicative);
- *interdisciplinaritatea* (este o formă a cooperării dintre discipline diferite, cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergenţă şi o combinare prudentă dintre mai multe puncte de vedere);
- *transdisciplinaritatea* (este vizată ca o întrepătrundere a mai multor discipline, care pot conduce în timp la constituirea de noi discipline sau noi domenii ale cunoaşterii; ea presupune deja referinţa

la un sistem axiomatic general şi o unificare conceptuală a disciplinelor).

În învăţământ, interdisciplinaritatea implică stabilirea şi exploatarea unor conexiuni realizate între limbaje explicative sau operaţii, în scopul diminuării diferenţelor care apar între disciplinele de învăţământ clasice. Predarea şi învăţarea monodisciplinară au dezavantajul că accentuează perceperea secvenţială şi insulară a realitătii, artificializând în mod abuziv o realitate care este unică şi continuă. Desigur că, până la un punct, abordarea analitică este indispensabilă, cel puţin în practica didactică. La un moment dat însă este necesară aruncarea unor punţi de legătură între disciplinele şcolare, prin realizarea unei fuziuni dintre mai multe perspective conceptuale sau operatorii. Un conţinut şcolar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realităţii descrise şi asigură o percepere unitară, coerentă a fenomenologiei existenţiale.

Specialiştii în domeniu identifică mai multe posibilităţi de insinuare a interdisciplinarităţii în învăţământ. Cel puţin pentru învăţământul preuniversitar, se pot identifica trei puncte de intrare a interdisciplinarităţii (Văideanu, 1988, pp.250-252):

- niveluri rezervate conceptorilor, adică autorilor de planuri, programe şi manuale şcolare, teste sau fişe de evaluare;
- punctele de intrare accesibile învăţătorilor şi profesorilor, în cadrul proceselor de predare şi evaluare; în acest caz, programele rămân neschimbate;
- prin intermediul activităţilor nonformale sau extraşcolare.

În funcţie de modul cum intervine profesorul, interdisciplinaritatea se face prin:

- corelaţii obligatorii şi minimale, prevăzute de programele şcolare sau impuse de logica predării noilor cunoştinţe;
- conexiuni disciplinare sistematice şi elaborate, care constituie expresia unei viziuni bi- sau pluridisciplinare; aceste conexiuni presupun analiza epistemologică a disciplinelor şi identificarea conceptelor şi metodologiilor comune, extrapolabile sau elaborarea în echipă a proiectelor de lecţii şi a planificărilor anuale sau trimestriale.

Sub raportul modului elaborării sau al purtătorului, interdisciplinaritatea poate fi:

- centrată pe cultura bogată şi pluridisciplinară a unui profesor; cazurile sunt mai rare şi presupun unele riscuri;

- realizată în echipe de profesori cu specialităţi diferite şi vizează fie numai un grup de discipline predate la aceeaşi clasă, fie aceleaşi discipline urmărite atât în dimensiunea orizontală cât şi cea verticală.

Pregătirea viitorilor profesori se face în perspectiva mono sau bidisciplinară. De altfel, circumstanţele actuale nu îngăduie o altă formulă de pregătire a formatorilor. Probabil că, pentru viitor, modalitatea cea mai viabilă va fi lucrul în echipe de profesori care vor colabora la elaborarea şi desfăşurarea curriculum-ului unei clase precum şi la dimensionarea unor conţinuturi (prin planuri, programe, manuale), care deschid reale perspective viziunii interdisciplinare.

În cadrul proceselor didactice obişnuite, la discipline diferite, se pot identifica obiective comune care pot fi, de asemenea, prilejuri de realizare a unor conexiuni disciplinare ce ţin de inspiraţia şi de tactul profesorilor pregătiţi în perspectiva monodisciplinară. În acelaşi timp, tendinţa de a integra în clasă elemente informaţionale parvenite din mediul informal constituie o cale profitabilă, de întărire a spiritului interdisciplinar.

Organizarea modulară a conţinutului învăţământului constituie o altă modalitate de modernizare şi adecvare a acestuia la cerinţele şcolii contemporane. Învăţământul modular constă în structurarea conţinuturilor în *moduli didactici*, aceştia incluzând seturi de cunoştinţe, situaţii didactice, activităţi şi mijloace de învăţământ delimitate, menite a se plia pe cerinţele şi posibilităţile unor grupe sau clase de elevi. De altfel, unul dintre scopurile învăţământului modular se referă la accentuarea flexibilităţii conţinuturilor în funcţie de interesele şi capacităţile elevilor, de particularităţile lor psihice. Cursurile modulare sunt atât structuri organizatorice, cât şi de conţinut, ce presupun acţiuni de selecţie a elevilor sau sunt frecventate în urma opţiunilor lor libere. Învăţământul modular nu se dispensează de programul comun, constituit dintr-un număr de discipline

fundamentale, obligatorii pentru toţi. Simultan cu frecventarea cursurilor comune, în vederea realizării unei diferenţieri (fireşti şi necesare), elevii pot urma anumiţi moduli, în consens cu dorinţele şi aptitudinile lor.

Modulii, în ipostaza de variante de conţinut, pot fi diferiţi ca dificultate, nivel şi ritm de lucru. Astfel, se pot structura moduli de recuperare, pentru elevii cu dificultăţi, sau moduli de explicaţii suplimentare, pentru categorii de elevi buni sau foarte buni. Elevul optează sau i se sugerează urmarea unui modul care, cu ajutorul profesorului, îl parcurge după care are loc evaluarea rezultatelor. În caz de nereuşită se recomandă un modul inferior sau complementar. Învăţarea modulară nu se poate extinde total. De regulă, disciplinele de bază sunt predate în perspectivă monodisciplinară. Dimensionarea modulară a conţinutului se face pentru un grup de discipline (aceasta nu înseamnă că modulii se suprapun peste obiectele clasice de învăţământ, ci reprezintă sinteze inedite, perspective epistemice noi, cumuluri de cunoştinţe integrate etc.) care urmăresc diferenţieri chiar în perspectiva orientării profesionale a elevilor.

Temeiul filosofic al structurării modulare a conţinutului îl constituie *holismul*, adică perspectiva de a concepe o totalitate informaţională ca unitate integrată de elemente ce îşi pierd trăsăturile secvenţiale. Structurarea modulară înlesneşte cuprinderea cunoştinţelor speciale în ansambluri logice care depăşesc cantitativ şi calitativ caracteristicile subunităţilor curriculare. Mai multe module se pot construi într-un lanţ modular sau o suită de module care vor fi oferite/cerute elevilor în funcţie de obiectivele instructiv-educative sau în raport cu interesele şi aptitudinile acestora. Pleeând de la natura conţinutului circumscris de modul, acesta poate fi centrat pe informaţii, metode, acţiuni, operaţii de achiziţionat sau, cel mai adesea, pe combinaţii dintre aceste alternative.

Note bibliografice

1. D'Hainaut, L., 1981, *Interdisciplinaritate şi integrare*, în *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, E.D.P., Bucureşti.

2. Hawley, Robert, *Human Values in the Classroom*, 1975, Hart Publishing Company, New York.

3. Kneller, George, 1973, *Logica şi limbajul educaţiei*, EDP, Bucureşti.

4. Moles, A., 1974, *Sociodinamica culturii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

5. Nicola, Ioan, 1993, *Pedagogie*, E.D.P., Bucureşti.

6. Ornstein, A., Levine, D., 1989, *Foundation of Education*, Houghton Mifflin Company, Boston.

7. Salade, D. (coord.), 1982, *Didactica*, „Conţinutul învătământului - componenta fundametală a procesului didactic" (capitol realizat de G. Vaideanu şi M. Ionescu), EDP, Bucureşti.

8. Văideanu, George, Raseekh, S., 1987, *Les contenus de l'éducation*, Perspectives mondiales d'ici a l'an 2000, UNESCO, Paris.

9. Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, Bucureşti.

10. *L'éducation interculturelle. Concept, contexe et programme*, 1989, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

METODOLOGIA ŞI TEHNOLOGIA INSTRUIRII

1. Delimitări conceptuale: tehnologie, metodologie, metodă, procedeu, mod de organizare a învăţării

Proiectarea şi realizarea optimă a activităţii instructiv-educative depind de felul cum se desfăşoară, dimensionează şi articulează componentele materiale, procedurale şi organizatorice, ce imprimă un anumit sens şi o anumită eficienţă pragmatică formării tineretului. Concretizarea idealurilor educaţionale, în comportamente şi mentalităţi, nu este posibilă dacă activitatea de predare şi învăţare nu dispune de un sistem coerent de căi şi mijloace de înfăptuire, de o instrumentalizare procedurală şi tehnică a paşilor ce urmează a fi făcuţi pentru atingerea scopului propus. Formele şi mijloacele strategice, de înfăptuire a sarcinilor didactice, pot fi circumscrise terminologic prin intermediul sintagmelor de tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu şi mod de organizare a învăţării.

Tehnologia didactică. Termenul poate primi două accepţiuni:

a. ansamblul mijloacelor audiovizuale utilizate în practica educativă (sensul restrâns, din ce în ce mai puţin utilizat);

b. ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învăţământ, al strategiilor de organizare a predării-învăţării, puse în aplicaţie în interacţiunea dintre educator şi educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conţinuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalităţile de evaluare (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate). Tehnologia didactică se structurează prin intercorelarea necesară a componentelor procesului de învăţământ şi prin racordarea acestor componente la determinări dinafara acestui sistem procesual (dinamica tehnicii şi ştiinţelor, mutaţiile manageriale, rezultate şi soluţii inedite ale cercetării ştiinţelor educaţiei etc.). Tehnologia didactică vizează nu numai resursele activate, unele ipostaze ale mass-mediei, aparatura

tehnică avută în vedere, ci toate acestea împreună, raportate la conţinuturi, strategii didactice, aspecte relaţionare, procedee evaluative sau autoevaluative. Este obligaţia profesorului de a realiza această racordare a mijloacelor materiale şi a procedeelor acţionale la situaţia de învăţare, ştiut fiind faptul că nu inovaţiile şi perfecţionările în sine aduc o creştere a randamentului învăţării, ci modul de corelare şi de valorificare a acestor componente conduc la eficientizarea proceselor didactice.

Metodologia didactică. Vizează ansamblul metodelor şi procedeelor didactice utilizate în procesul de învăţământ. În ipostaza de teorie *stricto sensu*, metodologia instruirii precizează natura, funcţiile şi clasificările posibile ale diferitelor metode de învăţământ. Sunt descrise caracteristicile operaţionale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanţe diferite ale instruirii, şi sunt scoase în evidenţă posibilităţile de ipostaziere diferenţiată, ale acestora, în funcţie de creativitatea şi inspiraţia profesorului.

Metoda didactică. Termenul „metodă" derivă etimologic din două cuvinte greceşti (*odos* - cale; *metha* - spre, către) şi are înţelesul de „drum (către) ...", „cale (spre)..". În didactică, metoda se referă la calea care se urmează, drumul ce conduce la atingerea obiectivelor educaţionale. Metodele de instruire se aseamănă cu metodele de cercetare (ale ştiinţei), în sensul că ambele sunt căi care conduc la conturarea unor fapte, legităţi, descrieri, interpretări cât mai apropiate de realitate. Deosebirea fundamentală constă în aceea că, în timp ce metodele de cercetare *produc, elaborează* cunoştinţe, metode didactice - de regulă - *prezintă, vehiculează* cunoaşterea sedimentată la un moment dat. Primele metode servesc la descoperirea propriu-zisă a unor adevăruri, ultimele slujesc la comunicarea lor ori la conducerea eforturilor spre redescoperirea adevărurilor, noi pentru elevi, nu şi pentru comunitatea ştiinţifică. Metoda didactică este o cale eficientă de organizare şi desfăşurare a predării-învăţării şi se corelează cu celelalte componente ale instruirii.

Sintetizând mai multe definiţii avansate de diferiţi pedagogi, profesorul George Văideanu (1986, pp.3-4) arată că metoda de învăţământ reprezintă calea sau modalitatea de lucru:

- selecţionată de cadrul didactic şi pusă în aplicare în lecţii sau activităţi extraşcolare cu ajutorul elevilor şi în beneficiul acestora;
- care presupune în toate cazurile cooperarea dintre profesor şi elevi şi participarea acestora la căutarea soluţiilor, la distingerea adevărului de eroare etc.;
- care se foloseşte sub forma unor variante şi/sau procedee selecţionate, combinate şi utilizate în funcţie de nivelul şi trebuinţele sau interesele elevilor în vederea asimilării temeinice a cunoştinţelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc.; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoştinţelor;
- care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conţinuturilor învăţământului şi ca organizator al proceselor de predare-învăţare; în cursul desfăşurării acestora el poate juca rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind o ipostază a învăţării.

Metoda are un caracter *polifuncţional*, în sensul că ea poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Opţiunea profesorului pentru o anumită metodă de învăţământ constituie o decizie de mare complexitate. Alegerea unei metode se face ţinând cont de finalităţile educaţiei, de conţinutul procesului instructiv, de particularităţile de vârstă şi cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor şcolare, de natura mijloacelor de învăţământ, de experienţa şi competenţa didactică a profesorului. „Orice metodă pedagogică - scrie Gaston Mialaret (1981, p.46) - rezultă din întâlnirea mai multor factori şi, din acest punct de vedere, educaţia va rămâne mereu o artă: arta de a adapta, la o situaţie precisă, indicaţiile generale date de cărţile de metodologie".

Specialiştii în metodologia didactică (Cerghit, 1980, pp.12-17) acreditează teza că metodele deţin mai multe funcţii specifice:

a) *funcţia cognitivă* (metoda constituie pentru elev o cale de acces spre cunoaşterea adevărurilor şi a procedurilor de acţiune, spre însuşirea ştiinţei şi tehnicii, a culturii şi a comportamentelor umane;

metoda devine pentru elev un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi);

b. *funcția formativ-educativă* (metodele supun exersării şi elaborării diversele funcţii psihice şi fizice ale elevilor, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale şi structuri cognitive, a noi atitudini, sentimente, capacităţi, comportamente; metoda de predare nu este numai calea de transmitere a unor cunoştinţe, ci şi un proces educativ);

c. *funcția instrumentală* (sau operaţională, în sensul că metoda serveşte drept tehnică de execuţie, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative);

d. *funcția normativă* (sau de optimizare a acţiunii, prin aceea că metoda arată cum trebuie să se procedeze, cum să se predea şi cum să se înveţe astfel încât să se obţină cele mai bune rezultate).

Moise - p. 99

Procedeul didactic. Metoda se aplică printr-o suită de operaţii concrete, numite procedee. Procedeul didactic reprezintă o secvenţă a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acţiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei. O metodă apare ca un ansamblu corelat de procedee considerate a fi cele mai oportune pentru o situaţie dată de învăţare. Valoarea şi eficienţa pragmatică a unei metode sunt condiţionate de calitatea, adecvaţia şi congruenţa procedeelor care o compun. De regulă, în interiorul unei metode, procedeele se pot reordona, în funcţie de exigenţe exterioare, ceea ce face ca una şi aceeaşi metodă să poată dobândi trăsături şi dimensiuni praxiologice noi, date tocmai de combinatorica procedeelor. Mutaţiile intervenite pot fi atât de mari încât, la limită, metoda poate deveni ea însăşi un procedeu, în contextul altei metode, după cum un procedeu îşi poate aroga demnitatea de metodă la un moment dat.

Mod de organizare a învăţării. Este un concept supraordonat celui de metodă şi procedeu didactic. George Văideanu defineşte noua ipostază a metodologiei didactice ca fiind „un grupaj de metode sau procedee care operează într-o anumită situaţie de învăţare (ore duble sau succesive, patru-cinci clase grupate într-o sală mare etc.) şi/sau în asociere cu o nouă modalitate de realizare a învăţării: învăţarea

asistată de ordinator (IAO), învăţarea bazată pe manuale şi caiete programate etc." (1988, p.203). Găsim că noul termen prezintă o mare valoare euristică, în plan teoretic, datorită faptului că el ne ajută să circumscriem aspecte ale metodologiei didactice care, de multe ori, sunt asimilate procedeelor sau metodelor simple. Se uită, deseori, că în planul metodologiei didactice se structurează o anumită ierarhie, care este dată de complexitatea epistemică şi combinaţia diferitelor secvenţe procedurale. Se mai uită, de asemenea, că în anumite circumstanţe, metodologia este atât de mult impregnată de specificul mijlocului de învăţământ (ca în învăţarea asistată de ordinator) încât cu greu se mai poate susţine „puritatea" unei metode, adică autonomia sau neutralitatea ei, în raport cu anumite componente ale strategiei didactice. Unii autori includ în categoria metodelor de învăţământ „metodele" de tip Montessori, Decroly, Claparede etc. (vezi Palmade, 1975). După definiţia noastră, aceste ipostaze nu sunt metode propriu-zise, ci complexe metodologice mai largi, ce includ şi elemente organizatorice sau tehnologice (anumite mijloace de învăţământ). Acestor aliaje şi combinatorici metodologice credem că li s-ar potrivi mai bine denumirea de „mod de realizare a învăţării".

2. Noi tendinţe în metodologia didactică

În cadrul unui sistem de instruire, metodologia didactică trebuie să fie consonantă cu toate modificările şi transformările survenite în ceea ce priveşte finalităţile educaţiei, conţinuturile învăţământului, noile cerinţe ale elevilor şi societăţii. Metodologia trebuie să fie suplă şi permisivă la dinamica schimbărilor care au loc în componentele procesului instructiv-educativ. Calitatea unei tehnologii este dată de flexibilitatea şi deschiderea ei faţă de situaţiile şi exigenţele noi, complexe ale învăţământului contemporan.

O metodă nu este bună sau rea în sine, ci prin raportarea ei la situaţia didactică respectivă, criteriul oportunităţii sau adecvaţiei la o anumită realitate fiind cel care o poate face mai mult sau mai puţin eficientă. În acelaşi timp, nu numai adecvaţia externă constituie un indicator al pertinenţei metodei, ci şi congruenţa secvenţelor care o

compun (respectiv, a procedeelor didactice) precum şi alternanţa, succesivitatea artificiilor metodologice, calitatea coordonării şi articulării între metode, între un procedeu şi o metodă etc.

Calitatea metodologică este un aspect ce ţine de oportunitate, dozaj, combinatorică între metode sau ipostaze ale metodelor; este o chestiune de articulare calitativă şi mai puţin de preeminenţă ori extensiune a unei metode în dauna alteia. A spune aprioric că o metodă este mai bună decât alta (sau că o metodă este de dorit), fără a ţine cont de contextul în care metoda respectivă este (sau devine) eficientă, constituie o afirmaţie hazardantă şi chiar lipsită de sens.

Considerând că presupoziţiile oportunităţii, adecvaţiei şi congruenţei metodologice sunt asigurate, am putea avansa o serie de exigenţe şi cerinţe spre care ar trebui să evolueze metodologia de instruire (facem precizarea că, în fapt, metodologia a făcut paşi importanţi în această direcţie):

- punerea în practică a noi metode şi procedee de instruire care să soluţioneze adecvat noile situaţii de învăţare; dezvoltarea în „cantitate" a metodologiei, prin adecvarea şi integrarea unor metode nespecifice, din alte spaţii problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerinţe (de pildă, folosirea în învăţământ a braintorming-lui, care este - la origine - o metodă de dezvoltare a creativităţii); creşterea în cantitate a metodelor nu este însă soluţia cea mai fericită;

- folosirea pe scară mai largă a unor metode activ-participative, prin activizarea structurilor cognitive şi operatorii ale elevilor şi apelarea la metode pasive numai atunci când este nevoie; maximizarea dimensiunii active a metodelor (în mai toate metodele identificăm această potenţialitate) şi minimizarea efectelor pasive ale acestora; fructificarea dimensiunii şi aspectelor „calitative" ale metodei;

- extinderea utilizării unor combinaţii şi ansambluri metodologice prin alternări ale unor caracteristici (în planurile activitate-pasivitate, abstractizare-concretitudine, algoritmicitate-euristicitate etc.) şi nu prin dominanţă metodologică; renunţarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăţi şi flexibilităţi metodologice, care să vină în întâmpinarea trebuinţelor diverse ale elevilor şi care să se adecveze permanent la noile situaţii de învăţare;

- instrumentalizarea optimă a metodologiei prin integrarea unor mijloace de învăţământ adecvate care au un aport autentic în eficientizarea predării-învăţării; nu este vorba de o simplă adăugare a unui mijloc de învăţământ, oricât de sofisticat ar fi el, ci de o redimensionare, o pregătire a acestuia în perspectiva metodologică (cum ar fi diferitele programe structurate explicit pentru învăţarea asistată de ordinator);

- extinderea folosirii unor metode care solicită componentele relaţionale ale activităţii didactice, respectiv aspectul comunicaţional pe axa profesor-elevi sau pe direcţia elevi-elevi; atenuarea tendinţei magistrocentriste a metodologiei didactice; întărirea dreptului elevului de a învăţa prin participare, alături de alţii;

- accentuarea tendinţei formativ-educative a metodei didactice; extinderea acelor metode nu de transmitere a cunoştinţelor, ci de căutare şi identificare a acestora pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoinstrucţie şi autoeducaţie permanentă; promovarea unor metode care efectiv ajută pe elevi în perspectiva dorită; adecvarea metodelor la realitatea existentă, „pragmatizarea" metodologiei.

3. Sistemul metodelor de învăţământ. Clasificare.

Metodologia didactică formează un sistem mai mult sau mai puţin coerent, datorită stratificării şi cumulării mai multor metode, atât pe axa evoluţiei istorice, cât şi prin coexistenţa sincronă a mai multor metode, care se corelează, se prelungesc unele în altele şi se complementează reciproc. Chestiunea clasificării metodelor didactice reprezintă încă o problemă controversată, ce alimentează noi discuţii şi puneri la probă. Atât în legătură cu stabilirea criteriilor clasificării, cât şi în raport cu apartenenţa metodelor la anumite clase, problematica taxonomiei rămâne încă deschisă.

Avansăm presupoziţia coexistenţei simultane a mai multor clasificări, ce pot fi destul de operante în circumstanţe bine stabilite. Mai facem observaţia conform căreia criterile de clasificare nu sunt absolute, iar încadrarea unei metode într-o anumită clasă nu este definitivă, ci relativă. O metodă se defineşte printr-o predominanţă a

unor caracteristici la un moment dat, caracteristici care se pot metamorfoza astfel încât metoda să gliseze imperceptibil într-o clasă complementară sau chiar contrară (atunci când avem o clasificare dihotomică). De pildă, o metodă aşa-zis tradiţională poate evolua spre modernitate, în măsura în care secvenţele procedurale care o compun îngăduie restructurări inedite sau în măsura în care circumstanţele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi. După cum şi în unele metode - aşa-zis moderne - întrezărim secvenţe destul de tradiţionale sau descoperim că variante ale metodei în discuţie erau de mult cunoscute şi aplicare (vezi variante ale metodelor active teoretizate şi aplicate încă de Comenius).

Se ştie că, din punct de vedere logic, o bună clasificare trebuie să respecte anumite condiţii:

a. criteriile de clasificare trebuie să fie unice, irepetabile;

b. clasificarea trebuie să fie completă, adică să epuizeze universul de discurs;

c. clasele care se decantează în urma clasificării trebuie să se excludă între ele;

d. suma claselor găsite trebuie să fie identică cu universul de discurs.

Mai adăugăm la aceste cerinţe încă o exigenţă de natură epistemică, şi anume cea reieşită din definiţiile date metodei, procedeului, modului de organizare a învăţării: clasificarea trebuie să opereze *în interiorul unei clase* (metodă, procedeu, mod de organizare) şi nu asupra tuturor variantelor metodologice, prin amalgamarea acestora şi prin neluarea în seamă a diferenţelor semnificative dintre ele.

Plecând de la o literatură în acest domeniu (Palmade, 1975, Cerghit, 1980, Mucchielli, 1982, Cerghit, 1988), avansăm următoarele clasificări posibile, cu criteriile subsecvente:

a. din punct de vedere istoric:

- metode *tradiţionale*, clasice;
- metode *moderne*, de dată mai recentă.

b. în funcţie de extensiunea sferei de aplicabilitate:

- metode *generale* (expunerea, prelegerea, conversaţia, cursul magistral etc.);
- metode *particulare* sau speciale (restrânse la predarea unor discipline de învăţământ sau aplicabile pe anumite trepte ale instrucţiei şi educaţiei).

c. pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoştinţelor:
- metode *verbale*, bazate pe cuvântul scris sau rostit;
- metode *intuitive*, bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor şi fenomenelor realităţii sau a substitutelor acestora.

d. după gradul de angajare a elevilor la lecţie:
- metode *expozitive* sau pasive, centrate pe memoria reproductivă şi ascultare pasivă;
- metode *active*, care suscită activitatea de explorare personală a realităţii.

e. după funcţia didactică principală:
- cu funcţia principală de *predare şi comunicare*;
- cu funcţia principală de *fixare şi consolidare*;
- cu funcţia principală de *verificare şi apreciere* a rezultatelor muncii.

f. în funcţie de modul de administrare a experienţei ce urmează a fi însuşită:
- metode *algoritmice*, bazate pe secvenţe operaţionale, stabile, construite dinainte;
- metode *euristice*, prin descoperire proprie şi rezolvare de probleme.

g. după forma de organizare a muncii:

- metode *individuale*, pentru fiecare elev în parte;
- metode de predare-învăţare *în grupuri* (de nivel sau omogene şi pe grupe eterogene);
- metode *frontale*, cu întreaga clasă;
- metode *combinate*, prin alternări între variantele de mai sus.

h. în funcţie de axa învăţare mecanică (prin receptare) - învăţare conştientă (prin descoperire):
- metode bazate pe învăţarea prin receptare (expunerea, demonstraţia cu caracter expozitiv);
- metode care aparţin preponderent descoperirii dirijate (conversaţia euristică, obsercvaţia dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.)
- metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exerciţiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstorming-ul etc.) (cf. Moise, 1993).

Considerăm că fiecare metodă didactică poate poseda, la un moment dat, note şi trăsături care o va face să se integreze, succesiuv, în clasele de metode, mai sus invocate. Taxonomiile avansate sunt construcţii teoretice orientative, care ne ajută să identificăm tendinţe generale ale metodologiei către caracteristici polare (ca, de pildă, tradiţionalitate-modernitate, generalitate - particularitate, algoritmicitate - euristicitate, verbalitate -intuitivitate etc.) în vederea realizării unei etichetări şi circumscieri teoretice, atunci când se cere o astfel de explicitare, sau pentru alegerea şi selectarea practică a unor metode de învăţământ, în circumstanţe pragmatice variate.

În acelaşi timp, nici metodele ca atare nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante şi circumstanţieri diferite, încât, în mod difuz, în cadrul unei metode caracterizată la început prin algoritmicitate - de pildă - se poate naşte treptat tendinţa către euristicitate. Constantin Moise (1986, p.46), analizând metoda algoritmică, ajunge la concluzia că algoritmizarea nu este o metodă de sine stătătoare, ci o latură a fiecăreia dintre metodele cunoscute, dându-le acestora o coloratură specifică. Exerciţiul este, iniţial, o metodă algoritmică, dar reluat,

repetat, interiorizat de elev, el poate sta sub semnul învăţării euristice, când elevul însuşi ajunge să proiecteze exerciţii inedite.

Cel mai adesea, metodele nu se manifestă izolat şi - mai ales - în stare pură. Ele apar şi se concretizează în *variante metodologice compozite*, prin difuziunea permanentă a unor trăsături şi prin articularea a două sau mai multe metode. Există însă o serie de metode „primare", de „ideal-tipuri" metodologice din care derivă combinaţii inedite şi pe care este bine să le trecem în revistă. Vom evoca în paragraful următor aceste variante ideale precum şi o serie de combinaţii metodologice mai des întâlnite (cf. notelor 2,3,5,8,10,12,13,14,15).

4. Descrierea principalelor metode de învăţământ

a. Expunerea. Constă în prezentarea de către profesor a unor cunoştinţe noi, pe cale orală, în structuri bine închegate, ceea ce garantează o eficienţă sporită, prin transmiterea unui volum mare de informaţii într-o unitate de timp determinată. În funcţie de natura şi amploarea deducţiilor şi argumentelor desfăşurate, de stilul discursiv şi de concretitudinea limbajului folosit, expunerea cunoaşte mai multe variante: povestirea, explicaţia, prelegerea, expunerea universitară, expunerea cu oponent. Povestirea este o naraţiune simplă, dar într-un limbaj expresiv, folosită cu precădere la clasele mici. Prin ornamentarea discursului cu figuri de limbaj se realizează o participare afectivă a elevilor, se stimulează imaginaţia, se antrenează noi motivaţii şi disponibilităţi de învăţare. Explicaţia presupune o dezvăluire pe baza unei argumentaţii deductive a adevărului. Cu acest prilej, se pun în mişcare operaţii logice mai complicate precum inducţia, deducţia, comparaţia, sinteza, analiza, analogia. Accentul cade, totuşi, pe receptare şi mai puţin pe interpretarea cunoştinţelor. Prelegerea constă în expunerea de către profesor a unui volum mai mare de cunoştinţe, bine organizate şi sistematizate, şi presupune o mai mare maturitate receptivă a elevilor. De regulă, metoda se recomandă

claselor mai mari. Pentru reuşita unei prelegeri, profesorul se poate ghida după un plan orientativ. Prelegerea universitară este folosită în învăţământul superior. Ea se desfăşoară pe durata a două ore şi poate lăsa loc şi intervenţiilor studenţilor. Expunerea cu oponent este o formă dramatizată a expunerii propriu-zise, ce presupune prezenţa celui de-al doilea cadru didactic (sau a unui elev instruit în acest sens), care prin ridicarea unor întrebări, crearea unor situaţii problematice se înviorează mersul expunerii, imprimând un caracter euristic căutării unor soluţii, rezolvării unor probleme.

Metoda expunerii didactice constituie o cale simplă, directă şi rapidă de transmitere a unor cunoştinţe. Ea este o modalitate funcţională şi parcimonioasă de predare, elevii putând sesiza direct, în gândirea profesorului, un model de discriminare şi de operare teoretică. Prin faptul că, în expunere, li se oferă elevilor cunoştinţe de-a gata, metoda predispune la pasivism şi spirit necritic. Prin supralicitarea acestei metode se poate ajunge la formalism şi superficialitate în învăţare. Comunicarea dintre profesor şi elev este unidirecţională, iar feed-back-ul este mai slab. În acelaşi timp, expunerea asigură o slabă individualizare a predării şi învăţării. De aici nu rezultă că metoda expunerii ar trebui eliminată. Alegerea şi folosirea ei vor fi justificate de adecvaţia la o situaţie didactică dată - atunci când se utilezează ca atare - sau prin imprimarea unei note activizante sau euristice (prin recursul la întrebări, luări de poziţie, încercări de problematizare pe anumite secvenţe, discriminări valorice etc.).

b. Conversaţia euristică. Este o metodă dialogală, de incitare a elevilor prin întrebări, şi are la bază maieutica socratică, meşteşugul aflării adevărurilor printr-un şir de întrebări bine şi oportun puse. Prin acest procedeu, elevii sunt invitaţi să realizeze o incursiune în propriul univers şi să facă o serie de conexiuni care să faciliteze dezvăluirea de noi aspecte ale realităţii.

Dacă acceptăm tezele conform cărora întrebarea este începutul cunoaşterii şi al progresului în cunoaştere şi că veritabila cunoaştere nu constă atât în răspuns, cât în punerea permanentă a unor întrebări şi în urmărirea necontenită a unor răspunsuri care vor da naştere unor

noi întrebări, atunci nu este zadarnic efortul de a poposi asupra rostului punerii întrebărilor în activitatea didactică.

Practica didactică actuală trebuie să instituie un dialog veritabil între participanţii la educaţie. Metoda conversaţiei socratice solicită inteligenţa productivă, spontaneitatea şi curiozitatea, lăsând elevilor mai multă libertate de căutare. Punerea unei probleme contribuie la apariţia motivului cognitiv, iar metoda de rezolvare sfârşeşte să fie adoptată de elevi ca o „valoare intelectuală proprie, care începe să-i motiveze activitatea ulterioară, să-i creeze cadrul şi orientarea" (Kuliutkin, 1974, p.179). Contextul ridicării unei întrebări poate fi atât natural, spontan, cât şi artificial, premeditat, în care elevul, „stârnit" de profesor, caută să învingă dificultăţile, dobândind noi cunoştinţe. De preferat este să se renunţe la întrebări limitate, înguste, prin care „profesorii determină (pe elevi) să spună ceea ce ar fi spus ei înşişi" căci se editează de fapt „un învăţământ expozitiv camuflat" (Leroy, 1974, p.29). De asemenea, intervenţia directă a educatorului în dialog măreşte pasivitatea şi conformismul, în timp ce influenţa indirectă favorizează iniţiativa şi spontaneitatea tinerilor şi dezvoltă capacitatea lor de a coopera în rezolvarea de probleme. Propoziţia interogativă se situează la graniţa dintre cunoaştere şi necunoaştere şi, de aceea, funcţionează activ în orice situaţie de învăţare. „Întrebările anticipează, în planul gândirii, operaţiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operaţie la alta, schimbă direcţia gândirii, fac trecerea de la o cunoaştere imprecisă şi limitată, la o cunoaştere precisă şi completă. O întrebare este o invitaţie la acţiune, este un ferment al activităţii mintale, un instrument de obţinere a informaţiilor" (Cerghit, 1980, p.116). Întrebarea este un fel special de propoziţie pragmatică, destinată să obţină un răspuns sau o informaţie. Ea poate fi calificată drept „judecată incompletă" sau „structură cu date insuficiente" (Okon, 1978, p.50), care susţine o relaţie între doi termeni, din care unul se cere a fi determinat.

Ivirea unei întrebări nu este semnul obligatoriu al necunoaşterii. Dimpotrivă, prezenţa ei denotă că ceva din ceea ce se caută este anunţat prin chiar punerea întrebării. „Fiecare căutare - spune Heidegger - conţine o *însoţire precursoare* (subl. n.) care este ceva din

ceea ce se caută". Problema care se avansează predetermină de multe ori soluţia ce urmează a fi revelată. Orice conţinut care va fi „turnat" în „forma" întrebării, trebuie să se modeleze în spiritul ei. Răspunsul „se ascunde", *in nuce* în însăşi întrebarea care este pusă, încât, şi aici funcţionează acel principiu - oarecum tăinuit, căci ţine de „viclenia" raţiunii - şi anume: „nu te-aş căuta (în plinătate) dacă nu te-aş fi găsit (în parte)". Aşadar, propoziţia interogativă are o natură contextuală şi emerge dintr-un fond de cunoştinţe iniţial ştiute. Logicienii numesc acest conţinut anticipatoriu *presupoziţia* întrebării.

Totodată, întrebarea predispune la o dezvăluire altfel a lucrurilor decât le ştiam până acum. Ea pretinde a „uita" ceea ce cunoaştem în profitul prospectării altor aspecte ale realităţii interogate. „Când pui o întrebare - ne previne Constantin Noica... luminezi lucrurile. Este vorba de o iluminare a lor la propriu, o punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea lămurit sau nu. Felul cum proiectezi fascicolul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunţi lucrurile, iar bogăţia modalităţilor de interogaţie ţine nu mai mult de subtilitatea conştiinţei ce întrebă, decât de subtilitatea existentului asupra căruia întreabă" (Noica, 1978, p.14).

Problema trebuie să fie bine formulată căci, după cum acreditează opinia curentă, o întrebare bine pusă este pe jumătate rezolvată. Propoziţia interogativă scapă distincţiei adevăr/fals. Ea poate fi calificată drept corectă, având sens, sau incorectă, fără sens. Propoziţia interogativă este corectă dacă sunt satisfăcute următoarele axiome:

- faptul supus interogării nu este absurd;
- cel interogat poate în principiu să răspundă.

Pentru evitarea „paralogismelor" erotetice se mai cer şi alte condiţii. Petre Botezatu subliniază că cele mai importante sunt *precizia, univocitatea şi unicitatea* (Botezatu, 1982, p.211). Alţi autori aduc în discuţie sintactica întrebării (care poate fi incorectă sau neterminată), dimensiunea semantică (posibilitatea accederii la sensul sau semnificaţia ei) şi contextul pragmatic (cu dificultăţile subsecvente: oportunuitatea, în funcţie de cantitatea de informaţii deţinute de elevi şi entropia întrebării, care nu trebuie să depăşească anumite limite).

Erotetica - sau logica punerii întrebărilor - se dovedeşte a fi relevantă pentru ştiinţele instrucţionale, în măsura în care profesorii predau logica întrebărilor, ca parte a materiei lor. Ea trebuie să fie „solidară" cu respectiva disciplină de învăţământ, să fiinţeze ca o „secreţie" a acesteia, şi nu ca un panaceu aplicat forţat, din exterior. Mai toate disciplinele teoretice permit decantarea unui eşafodaj erotetic. Succesul acestui efort va ţine atât de „predispoziţia" respectivului obiect de învăţământ faţă de o atare operaţionalizare, dar şi de calităţile pedagogice ale profesorului, care apelează la strategia erotetică.

Să facem observaţia că tipologia întrebărilor avansate trebuie să fie largă şi flexibilă, editându-se, în funcţie de circumstanţe, întrebări de tip reproductiv (ce?, unde?, când?), productiv (de ce?, cum?), întrebări ipotetice (dar dacă?) de evaluare (ce este mai bun, drept, bine, frumos?), întrebări divergente (care orientează gândirea pe traiecte inedite), întrebări convergente (ce îmbie la analize, sinteze, comparaţii etc.).

Există un dinamism inerent în punerea întrebărilor. Ele se leagă, se cheamă şi se completează reciproc. O întrebare „trezeşte" alte întrebări, declanşându-se o reacţie în lanţ în „generatorul" erotetic. Întrebarea pusă poate ascunde uneori altele neformulate încă. Ne fixăm o întrebare, dar nu ştim care vor fi cele din urmă.

Interogaţia împrumută ceva din cutia cu surprize a Pandorei (ceea ce este de dorit), dar şi din întortocheatul labirint al Minotaurului (în care te poţi pierde).

Se pot converti unele întrebări de tip simplu sau reproductiv, în altele complexe sau productiv-cognitive, prin introducerea unor functori relativizatori ca: „ce se întâmplă dacă", „ce credeţi voi", „totuşi", „dacă", „nu cumva, oare" etc. Aceştia, nu numai că sporesc gradul de entropie a întrebării (amplificând „zarea interioară" a problemei - cum ar spune Blaga), dar şi potenţează o platformă euristică, pentru personalizarea răspunsurilor.

c. Demonstraţia didactică. Constă în prezentarea unor obiecte, fenomene sau substute ale acestora sau în executarea unor acţiuni de

incorporat de către elevi, în scopul asigurării unui suport concret-senzorial, care va facilita cunoaşterea unor aspecte ale realităţii sau reproducerea unor acţiuni, ce stau la baza unor comportamente de ordin practic, profesional etc. A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta obiecte, procese, acţiuni - reale sau artificiale - în vederea inducerii teoretice la elevi a unor proprietăţi, constante, legităţi care constituie elemente fundamentale ale cunoaşterii. Demonstraţia didactică nu se identifică în nici un caz cu demonstrarea deductivă, teoretică, utilizată, de pildă, la matematică. La baza demonstraţiei se află un suport material (natural, figurativ sau simbolic), de la care se pleacă şi se construiesc reprezentări, constatări, interpretări. Şi limbajul se poate constitui în suport al demonstraţiei, în măsura în care un nivel mai „concret" al acestuia potenţează explicitări mult mai abstracte. De pildă, un limbaj care abundă în imagini şi reprezentări constituie un bun prag pentru trecerea la formularea unor idei şi interpretări mai generale şi mai abstracte.

Demonstraţia sprijină procesul cunoaşterii atât pe traiectul deductiv, prin materializarea şi concretizarea unor idei în construcţii ideatice de ordin inferior (sub aspectul abstractizării), dar şi pe traiectul inductiv, prin conceptualizarea şi „desprinderea" de realitate, prin decantarea unor cadre idealizate de operare, ce garantează pătrunderea şi explicarea mai nuanţată şi mai adâncă a realităţii.

În funcţie de materialul intuitiv avut la dispoziţie, se pot ipostazia mai multe tipuri de demonstraţii. Astfel, Ioan Cerghit (1980) identifică *demonstraţia pe viu* a unor obiecte şi fenomene sau acţiuni, în starea lor naturală de existenţă şi manifestare (experimentul de laborator, demonstraţia operaţiilor motrice, a unor comportamente), *demonstraţia figurativă* (cu ajutorul reprezentărilor grafice), *demonstraţia cu ajutorul desenului la tablă, demonstraţia cu ajutorul modelelor (fizice, grafice), demonstraţia cu ajutorul imaginilor audio-vizuale (proiecţii fixe şi dinamice, secvenţe televizate), demonstraţia prin exemple etc.*

Spre deosebire de descoperire, care are un rol inventiv, demonstrarea are un caracter ilustrativ, conducând la reproducerea, oarecum pasivă, a unor acţiuni sau la asimilarea unor cunoştinţe pe baza unor surse intuitive.

d. Observaţia didactică. Constă în urmărirea atentă a unor obiecte şi fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (observaţia sistematică), fie în mod autonom (observaţia independentă), în scopul depistării unor noi aspecte ale realităţii şi întregirea unor informaţii. Observaţia are o valoare euristică şi participativă, întrucât ea se bazează pe (şi dezvoltă) receptivitatea elevilor faţă de fenomenologia existenţială. Observaţiile pot fi de scurtă sau de lungă durată. Prin observaţii, se urmăresc explicarea, descrierea şi interpretarea unor fenomene din perspectiva unor sarcini concrete de învăţare, exprimarea şi explicitarea rezultatelor observaţiilor cu ajutorul unor suporturi materiale (referate, tabele, desene, grafice). În acelaşi timp, această metodă conduce şi la formarea unor calităţi comportamentale precum consecvenţa, răbdarea, perseverenţa, perspicacitatea şi imaginaţia.

e. Exerciţiul didactic. Exerciţiul constituie o modalitate de efectuare a unor operaţii şi acţiuni mintale sau motrice, în chip conştient şi repetat, în vederea achiziţionării sau consolidării unor cunoştinţe şi abilităţi. Această metodă are - în pricipiu - un caracter algoritmic, prin aceea că presupune anumite secvenţe riguroase, prescrise, ce se repetă întocmai. Exerciţiul presupune deci o suită de acţiuni ce se reiau relativ identic şi care conduc la formarea unor componente automatizate ale elevilor. Pe lângă formarea şi consolidarea unor deprinderi, exerciţiul poate realiza şi alte sarcini precum: *adâncirea înţelegerii* noţiunilor, regulilor, principiilor şi teoriilor învăţate, *consolidarea* cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite, *dezvoltarea operaţiilor mintale* şi constituirea lor în structuri operaţionale, *sporirea capacităţii operatorii* a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, *prevenirea uitării* şi evitarea tendinţelor de interferenţă (confuzie), dezvoltarea unor trăsături morale, de voinţă şi caracter (Cerghit, 1980, p.192). Exerciţiul permite şi o anumită clasificare, în funcţie de o serie de criterii: după funcţiile îndeplinite (introductive, de bază, de consolidare, operatorii, structurale), după numărul de participanţi la exerciţiu (individuale, de echipă, colective), după gradul de intervenţie a cadrului didactic (dirijate, semidirijate, autodirijate,

combinate), după obiectele de învăţământ (gramaticale, literare, matematice, sportive, artistice etc.).

f. Metoda cazului. Constă în etalarea unor situaţii tipice, reprezentative, semnificative, ale căror trăsături sunt cercetate profund, din mai multe puncte de vedere. Un caz poate servi atât pentru cunoaşterea inductivă, în sensul că de la premise particulare se trece la concluzii generale (reguli, principii, legi), cât şi pentru cunoaşterea deductivă, prin particularizări şi concretizări ale unor aspecte generale. Cazul este ales cu grijă de profesor (de altfel, el trebuie să dispună de un portofoliu de cazuri reprezentative), printr-o atentă inspectare a câmpului cazuistic şi prin identificarea acelor situaţii din sectoarele cunoaşterii, culturii, istoriei care să comporte bogate şi semnificative note şi trăsături care să poată fi identificate şi comentate de către elevi (de pildă Renaşterea italiană pentru studierea Renaşterii, Revoluţia franceză de la 1789 pentru revoluţia socială în general etc.).

În cadrul studiului de caz se urmăreşte identificarea cauzelor ce au determinat declanşarea fenomenului respectiv, evoluţia acestuia comparativ cu fapte şi evenimente similare. În ipostazierea studiului de caz, se parcurg anumite etape: sesizarea sau descoperirea cazului, examinarea acestuia din mai multe perspective, selectarea celor mai potrivite metode pentru analiză, prelucrarea cazului respectiv din punct de vedere pedagogic, stabilirea unor concluzii.

g. Descoperirea didactică. Este o metodă de factură euristică şi constă în crearea condiţiilor de reactualizare a experienţei şi a capacităţilor individuale, în vederea desluşirii unor noi situaţii-problemă. Premisa de la care se pleacă constă în delimitarea a ceea ce este util şi oportun să dăm elevului de-a gata şi ce este necesar să lăsăm acestuia să descopere prin propria iniţiativă. În fapt, elevul redescoperă cunoştinţe vechi. Profesorul trebuie să favorizeze menţinerea unei atitudini active, să propenseze acel „nivel optim de incertitudine" (J. S. Buner), astfel încât elevul să realizeze o incursiune în propriul fond aperceptiv. Se ştie că o sarcină plicticoasă sau rutieră invită mai puţin la acţiune, după cum o sarcină prea incertă, cu multe

necunoscute, predispune la stres şi renunţare, ceea ce duce - inevitabil - la diminuarea cercetării şi explorării. Descoperirea are un rol formativ, pentru că dezvoltă forţele psihice şi calităţile acestora: percepţia, reprezentarea, memoria, gândirea, limbajul, trăsături de voinţă şi caracter, interese şi atitudini. În funcţie de relaţia care se stabileşte între profesor şi elevi se pot delimita două ipostaze ale descoperirii: descopererirea *independentă* (elevul este actorul principal, profesorul doar supraveghind şi controlând acest proces) şi descoperirea *dirijată* (profesorul conduce descoperirea prin sugestii, puncte de sprijin, întrebări, soluţii parţiale).

Pornind de la relaţia care se stabileşte între cunoştinţele anterioare şi cele la care se ajunge, se disting trei variante ale descoperirii: descoperirea *inductivă* (pe baza unor date şi cunoştinţe particulare se ajunge la anumite cunoştinţe şi operaţii cu un grad mai înalt de generozitate), descoperirea *deductivă* (prin trecerea de la general la fapte particulare, de la „concretul" logic la concretul sensibil) şi descoperirea *transductivă* (prin stabilirea unor relaţii analogice între diverse serii de date).

h. Problematizarea. Denumită şi predare prin rezolvare de probleme sau predare productivă de probleme, problematizarea reprezintă una dintre cele mai utile metode, prin potenţialul ei euristic şi activizator. W. Okon arată că metoda constă în crearea unor dificultăţi practice sau teoretice, a căror rezolvare să fie rezultatul activităţii proprii de cercetare, efectuată de subiect; este o predare şi însuşire pe baza unor structuri cu date insuficiente. O situaţie-problemă desemnează o situaţie contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realităţi: experienţa anterioară (cognitiv-emoţională) şi elementul de noutate şi de surpriză, necunoscutul cu care se confruntă subiectul. Acest conflict incită la căutare şi descoperire, la intuirea unor soluţii noi, a unor relaţii aparent absente între antecedent şi consecvent.

Specificul acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică pur şi simplu cunoştinţe de-a gata elaborate, ci dezvăluie elevilor săi „embriologia adevărurilor", punându-i în situaţia de căutare şi de descoperire. În problematizare, cel mai important lucru

este crearea situaţiilor problematice şi mai puţin punerea unor întrebări, care ar putea foarte bine să şi lipsească. Problematizarea presupune mai multe momente: un moment declanşator, un moment tensional şi un moment rezolutiv. Aplicarea problematizării se face respectându-se anumite condiţii: existenţa unui fond aperceptiv suficient din partea elevului, dozarea dificultăţilor se va face într-o anumită gradaţie, alegerea celui mai potrivit moment de plasare a problemei în lecţie, existenţa unui interes real pentru rezolvarea problemei. Problematizarea presupune o antrenare plenară a personalităţii elevilor, a componentelor intelectuale, afective şi voliţionale. Valoarea formativă a acestei metode este indiscutabilă: se consolidează structuri cognitive, se stimulează spiritul de explorare, se formează un stil activ de muncă, se cultivă autonomia şi curajul în editarea unor poziţii proprii.

i. Modelarea didactică. Prin model se înţelege un sistem mai simplu, un „înlocuitor" al unui sistem obiectual sau procesual mai complex, care îngăduie o descriere şi o prezentare esenţializată a unui ansamblu existenţial, dificil de sesizat şi cercetat în mod direct. Condiţia de bază a unui model o constituie analogia cu un sistem de referinţă, căruia trebuie să-i capteze (să-i conserve) -structural şi/sau funcţional - notele, trăsăturile şi transformările specifice. Modelarea constituie tocmai acest procedeu de a cerceta şi decripta obiectualitatea fenomenală indirect, cu ajutorul unor modele izomorfe. În procesul de învăţământ, se folosesc mai multe categorii de modele:

- *obiectuale* (obiectele-însele, ca de pildă un animal conservat, corpuri geometrice, instalaţii sau piese selecţionate etc.) ce prezintă un grad înalt de fidelitate faţă de obiectul real;
- *iconice* (mulaje, machete, scheme, grafice etc.), care „seamănă" structural şi/sau funcţional cu obiectele/fenomenele de referinţă;
- *simbolice* (formalisme matematice, formule chimice, scheme cinematice etc.), bazate pe simboluri convenţionale care, structural, nu mai oglindesc o realitate, ci trimit la acea realitate.

Modelele pot comporta două funcţii: una *ilustrativă*, în sensul că prezintă, reflectă un anumit fragment din realitate şi o funcţie *cognitivă*, întrucât modelele induc direct informaţii privitoare la

structura şi funcţionarea unui sistem existenţial. Dat fiind faptul că modelul reflectă trăsăturile caracteristice ale obiectelor şi fenomenelor, el face posibilă o cunoaştere mai adâncă a realităţii, decât cea realizată obişnuit, prin observarea directă a unor aspecte exterioare. În unele situaţii, modelele pot fi total convenţionale (vezi modelul atomic sau modelele cosmologice), ele având doar o funcţie instrumentală şi mai puţin (sau deloc) ilustrativă.

j. Algoritmizarea. Este o metodă ce se bazează pe folosirea algoritmilor în actul predării. Algoritmii reprezintă un grupaj de scheme procedurale, o suită de operaţii standard prin parcurgerea cărora se rezolvă o serie mai largă de probleme asemănătoare. În activitatea didactică se cere, uneori (mai ales în fazele iniţiale de învăţare), formarea unor prototipuri de gândire şi de acţiune, identificarea unor scheme rigide de rezolvare, care facilitează rezolvarea unor sarcini mai complexe în activitatea ulterioară a elevilor. Algoritmizarea reprezintă o metodă care ţine de dimensiunea „mecanică" a învăţării, ştiut fiind că, în anumite situaţii, incorporarea de către elevi a unor reguli fixe, rigide (cum ar fi regulile de calcul la matematică) constituie o premisă a rezolvării operative şi economicioase a unor sarcini didactice determinate. Algoritmul este un element procedural funcţional, mai ales în executarea unor sarcini ce conţin componente automatizate de gândire sau de acţiune.

Algoritmii se caracterizează prin aceea că ei se prezintă ca o succesiune aproximativ fixă de operaţii, iar această suită este prestabilă de către profesor sau este presupusă de logica intrinsecă a discursului disciplinei respective. În anumite situaţii, algoritmii de rezolvare a unor probleme, acţiuni etc. pot fi identificaţi sau chiar construiţi de elevii înşişi. Această posibilitate scoate în evidenţă faptul că între învăţarea de tip algoritmic şi cea de ordin euristic nu este o incompatibilitate. (Moise, 1986, pp.42-46). În faza de început a învăţării se recurge la scheme operaţionale fixe, la algoritmi. Prin repetare şi conştientizare se pot decripta alte soluţii algoritmice (fie alternative, fie cu totul noi, mai suple şi mai rafinate decât cele prescrise iniţial), ajungându-se, astfel, la o fază nouă de învăţare, cea euristică, de descoperire şi punere la probă a noi scheme de

procedură. Sarcina profesorului rezidă în a sesiza momentul când trebuie să renunţe la însuşirea algoritmică a cunoştinţelor şi când să impună tactica euristică.

k. Brainstorming-ul. Nu este practic o metodă didactică, ci o metodă de stimulare a creativităţii ce se poate insinua în discuţii, dezbateri şi - în general - atunci când se urmăreşte formarea la elevi a unor calităţi imaginative, creative şi chiar trăsături de personalitate (spontaneitate, toleranţă). Metoda asaltului de idei [*brain* (creier) + *storm* (furtună, asalt)] are drept caracteristică separarea procesului de producere a ideilor de procesul de valorizare, de evaluare a acestora (care are loc ulterior). De aici şi supranumirea acestei metode ca *metoda evaluării amânate* sau *filosofia marelui DA*, întrucât, pe moment, este reţinută orice idee, se acceptă totul, nu se respinge nimic. Metoda se bazează pe un resort psihic elementar: mecanismul deblocării capacităţii creative prin abrogarea - pentru moment - a examinării imediate, obiective, raţionale a ideilor emise. Într-un fel, are loc o slobozire a imaginaţiei, prin anularea cenzurii intelective. În general, o şedinţă de *brainstorming* se începe prin enunţarea unei probleme, după care, în mod spontan, se emit soluţii, fără preocuparea validităţii acestora. Scopul central îl reprezintă enunţarea a cât mai multe puncte de vedere, căci nu calitatea contează, ci cantitatea. De aceea, se admit şi ideile aşa-zis bizare, nonstandard. Nimeni nu are însă voie să critice, să contrazică, să ironizeze, să amendeze ideile colegilor. Cadrul didactic care iniţiază un „moment" didactic de tip brainstorming trebuie să probeze suficient tact pedagogic, să propună spre rezolvare probleme care prezintă un interes real. Evaluarea propriu-zisă a soluţiilor preconizate se realizează după un anumit timp, prin compararea şi selectarea ideilor valabile sau prin combinarea acestora în complexe explicative sau operaţionale pentru problema pusă.

l. Instruirea programată. Această tehnică modernă constituie o consecinţă şi o aplicaţie a ciberneticii în metodologia didactică. Totodată, noua strategie se bazează şi pe unele achiziţii ale psihologiei contemporane. De pildă, psihologul american B.F. Skinner

demonstrează că eficienţa învăţării este condiţionată de organizarea condiţiilor de întărire în care învaţă elevii. Cu cât recompensa (întărirea) - negativă sau pozitivă - la un răspuns dat de elev este mai operativă, cu atât *feed-back*-ul este mai rapid şi elevul îşi va controla mai mult efortul prin confirmarea (sau infirmarea) unei reuşite.

Instruirea programată se bazează pe parcurgerea unei programe de învăţare, adică a unui algoritm prestabilit, alcătuit din alternări de secvenţe informative cu momente rezolutive, cu seturi suplimentare de cunoştinţe etc. Dimensionarea unei programe de instruire programată se face în conformitate cu anumite principii:

- *principiul paşilor mici şi al progresului gradat* (prin fragmentarea dificultăţilor în unitaţi gradate care să conducă, din aproape în aproape, la soluţionarea integrală);
- *principiul participării active* (între programă şi elev relaţia este de tip interactiv, în sensul că elevul rezolvă, răspunde, selectează întrebări, propune soluţii în mod independent);
- *principiul verificării imediate a răspunsului* (soluţiile date de elev sunt confruntate operativ cu cele adevărate, neputând să treacă la secvenţele următoare de învăţare înainte ca răspunsurile să fie confirmate);
- *principiul respectării ritmului individual de studiu* (fiecare elev parcurge programul în funcţie de posibilităţi, dispunând şi gestionând după voie timpul de rezolvare a sarcinilor);
- *principiul reuşitei sau al răspunsurilor corecte* (programa este astfel dimensionată încât orice copil normal să fie pasibil de a o parcurge integral şi satisfăcător).

Ca modalităţi de programare consemnăm programarea *lineară* (sau de tip Skinner) şi programarea *ramificată* (sau de tip Crowder). În cazul programării lineare, fragmentarea dificultăţilor este mai amănunţită, pe când în programarea ramificată fragmentarea se face pentru dificultăţi mai mari. Skinner consideră că elevul învaţă mai bine dacă are satisfacţia reuşitei prin întărire; Crowder, în schimb, apreciază că se poate învăta chiar şi prin greşeli.

Mijloacele instruirii programate s-au concretizat în manuale programate şi în maşinile de instruire. În măsuri variate, ipostaze ale programării se pot identifica şi în manualele „clasice". De pildă, la

gramatică, unele informaţii sau exerciţii sunt structurate după clişeele instruirii programate. De altfel, instruirea programată, prin manuale şi maşini tehnice, nu prea a fost prezentă în învăţământul nostru (şi nu numai al nostru). Ea s-a insinuat, mai ales, prin infuzarea secvenţială, la unele teme şi discipline, mai mult implicit decât explicit.

Relativa circumspecţie faţă de instruirea programată este justificată şi de a serie de limite subsecvente: procesele cibernetice, pe care se bazează instruirea programată, recuperează doar parţial procesul natural de învăţare; prin programare se vizează aspectul instructiv al educaţiei şi mai puţin (sau deloc) aspectul formativ; nu toate disciplinele sunt pasibile de a fi secvenţiate; instruirea programată nu lasă loc îndoielii, punerii în chestiune, interogaţiei. Amintim ca avantaje faptul că - prin recurgerea la instruirea programată - se reduce timpul de însuşire a cunoştinţelor se asigură o însuşire a cunoştinţelor, de toţi elevii, în funcţie de posibilităţile diferite, şi se creează premisa formării unui stil de muncă activ, autocontrolat.

5. Mijloace de învăţământ. Conţinut şi importanţă.

Mijloacele de învăţământ sunt instrumente sau complexe instrumentale menite a facilita transmiterea unor cunoştinţe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziţii, realizarea unor aplicaţii practice în cadrul procesului instructiv-educativ.

Instrumentalizarea acţiunilor ce prezidează travaliul paideutic vine în întâmpinarea optimizării procesului de învăţământ, a redimensionării raportului dintre latura verbalistă şi cea acţional-productivă a practicii didactice. În acelaşi timp, mijloacele de învăţământ (mai ales cele audio-vizuale) facilitează punerea în contact a elevilor cu obiecte şi fenomene mai greu accesibile perceperii directe, cu procese intime, cu aspecte ale realităţii rare sau greu sesizabile, care nu pot fi desluşite decât prin prelucrări sofisticate cu ajutorul unor tehnici şi instrumente speciale. Mijloacele de învăţământ au nu numai o funcţie pur informativă, de facilitare a transmiterii unor cunoştinţe, dar deţin şi virtuţi formative, familiarizându-i pe elevi

cu mânuirea, selectarea şi semnificarea unor instrumente indispensabile pentru descrierea şi înţelegerea a noi aspecte sau dimensiuni ale realităţii. Mijloacele de învăţământ solicită şi sprijină operaţiile gândirii, stimulează căutarea şi cercetarea, afectează pozitiv imaginaţia şi creativitatea elevilor. Totodată, ele sensibilizează elevii către anumite probleme, stârnindu-le curiozitatea şi motivându-i în plus în defrişarea a noi teritorii cognitive. Prin armonizarea acestora în cadrul lecţiilor, prin aportul lor la concretizarea design-lui instrucţional şi chiar prin formele lor estetice, mijloacele de învăţământ pot favoriza cultivarea simţului echilibrului şi frumosului, chiar dacă în acest context se concretizează doar un aspect al frumosului, cel tehnic (Creţu, Ionescu, 1982).

Mijloacele de învăţământ se pot grupa în două mari categorii:

a. mijloace de învăţământ ce cuprind mesaj didactic;

b. mijloace de învăţământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice.

În prima categorie se pot include următoarele mijloace:

- obiecte naturale, originale (animale vii sau conservate, ierbare, insectare, diorame, acvarii etc.);
- obiecte substitutive, funcţionale şi acţionale (machete, mulaje, modele etc.);
- suporturi figurative şi grafice (hărţi, planşe iconice, albume fotografice, panouri etc.);
- mijloace simbolico-raţionale (tabele cu formalisme, planşe cu litere, cuvinte etc., scheme structurale sau funcţionale etc.);
- mijloace tehnice audio-vizuale (diapozitive, filme, discuri, benzi audio şi/sau video etc.).

Printre mijloacele de învăţământ care facilitează transmiterea informaţiilor didactice se pot enumera următoarele:

- instrumente, aparate şi instalaţii de laborator;
- echipamente tehnice pentru ateliere;
- instrumente muzicale şi aparate sportive;
- maşini de instruit şi calculatoare electronice;
- jocuri didactice (obiectuale, electrotehnice, electronice);
- simulatoare didactice, instalaţii pentru laboratoare fonice etc.

Gruparea mijloacelor de învăţământ în cele două categorii este relativă. În fond, mijloacele care cuprind mesaj didactic se constituie simultan şi în suporturi pentru facilitarea transmisiei, după cum şi suporturile (mediile) însele induc, direct sau indirect, mesaje educaţionale. Clasificarea de mai sus s-a făcut plecând de la funcţiile dominante, ipostaziate la un moment dat, ce concură la sublinierea identităţii şi rolului jucat de un anumit mijloc de învăţământ. Inafară de cele două grupe de mijloace, şi-au făcut apariţia mijloacele de măsurare a rezultatelor învăţării, care ajută la evaluarea randamentului şcolar în unele circumstanţe educative.

Mijloacele de învăţământ se dovedesc a fi utile în măsura în care sunt integrate organic în contextul lecţiilor şi se imprimă o finalitate explicit pedagogică, fără supralicitări sau exagerări. Nu trebuie uitat faptul că forma (de expunere, de prezentare a cunoştinţelor) nu se poate substitui în nici un caz fondului (conţinutului educativ propriu-zis), iar mijloacele de învăţământ nu pot înlocui niciodată actul predării în care rolul principal, în coordonarea şi supravegherea acesteia, îl joacă profesorul. De aceea, orice apel la mijloacele audio-vizuale va pune în balanţă o serie de avantaje şi dezavantaje, ce trebuie conştientizate de fiecare cadru didactic. Printre avantaje enumerăm faptul că aceste mijloace tehnice suplimentează explicaţiile verbale, ipostaziind un anumit suport vizibil, intuitiv, mijlocesc elevilor o realitate mai greu sau total inaccesibilă pe o cale directă, provoacă şi susţin interese şi motivaţii cognitive, consolidează cunoştinţe şi abilităţi, eficientizează folosirea timpului de instruire. Ca dezavantaje relevăm faptul că mijloacele audio-vizuale predispun la o anumită standardizare şi uniformizare a perceperii şi interpretării realităţii, îmbie la receptare pasivă, produc, uneori, exagerări şi denaturări ale fenomenelor etalate, concurând la formarea unor imagini artificiale despre orizontul existenţial.

Stabilirea şi integrarea mijloacelor de învăţământ trebuie racordate la obiectivele instruirii, conţinuturile concrete ale lecţiilor, metodele şi procedeele didactice. Eficienţa utilizării acestora ţine de inspiratia şi experienţa didactică a profesorului în a alege, a combina, a doza şi a-şi sprijini discursul pe un suport tehnic care, în mod virtual, posedă calităţi ce aşteaptă a fi exploatate.

Note bibliografice

1. Botezatu, Petre, 1982, *Erotetica - logica întrebărilor*, în *Logica interogativă şi aplicaţiile ei*, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti.
2. Cerghit, Ioan, 1980, *Metode de învăţământ*, E.D.P., Bucureşti.
3. Cerghit, Ioan, Bunescu, Vasile, 1988, *Metodologia instruirii*, în *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti.
4. Creţu, Virginia, Ionescu, M., 1982, *Mijloacele de învătamânt*, în *Didactica* (coord. D. Salade), E.D.P., Bicureşti.
5. Kuliutkin, I. N., 1974, *Metode euristice în structura rezolvării de probleme*, E.D.P., Bucureşti.
6. Leroy, Gilbert, 1974, *Dioalogul în educaţie*, E.D.P., Bucureşti.
7. Mialaret, Gaston, 1981, *Introducere în pedagogie*, E.D.P., Bucureşti.
8. Moise, Constantin, 1986, *Algoritmizarea*, în *Tehnologia procesului educaţional*, în (8) *Pedagogie - ghid pentru profesori* (coord. George Văideanu), vol. II, Editura Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi.
9. Moise, Constantin, 1993, *Alte posibilităţi de ordonare a metodelor didactice*, în Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al. I. Cuza", seria Psihologie-Pedagogie, Iaşi.
10. Mucchielli, Roger, 1982, *Metode active în pedagogia adulţilor*, E.D.P., Bucureşti.
11. Noica, Constantin, 1978, *Sentimentul românesc al fiinţei*, Editura Eminescu, Bucureşti.
12. Okon, Wincenty, 1978, *Învăţământul problematizat în şcoala contemporană*, E.D.P., Bucureşti.
13. Palmade, Guy, 1975, *Metodele pedagogice*, E.D.P., Bucureşti.
14. Roman, Ioan, Popescu, Pelaghia, 1980, *Lecţii în spiritul metodelor active*, E.D.P., Bucureşti.
15. Văideanu, George, 1986, *Tehnologia procesului educaţional* în (8).
16. Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, Bucureşti.

EVALUAREA RANDAMENTULUI ŞCOLAR

1. Precizări terminologice

Înainte de a începe tratarea acestei teme, vom încerca să trecem în revistă o serie de determinări conceptuale, de luări de poziţie, din punct de vedere epistemic, pentru a descifra, în cunoştinţă de cauză, importanţa şi complexitatea evaluării şcolare.

Să spunem de la început că estimarea şi evaluarea sunt acte de valorizare ce intervin în toate întreprinderile umane. Valorizarea este un semn ca lucrurile şi evenimentele nu ne sunt indiferente şi că, la un moment dat, survine, cu necesitate, nevoia unei clasificări şi a unei ierarhizări a acestora. Omul fiinţează sub semnul măsurii şi al comparaţiei cu alţii şi cu propriul sine. Cum este firesc, practica educaţională presupune numeroase prilejuri de convertire a acestor nevoi funciare, desfăşurând şi punând în aplicare, în mod explicit, momente de apreciere şi evaluare.

Sensul termenului de evaluare îngăduie diferite conotaţii, în funcţie de realităţile educaţionale de care încearcă să dea seamă: evaluarea sistemului, evaluarea aşezământului de învăţământ, evaluarea programelor, evaluarea profesorilor etc. În acelaşi timp, fiecare teoretician poate să imprime acestui termen semnificaţii destul de diverse. Gerard Scallon, de pildă, distinge trei mari planuri de semnificaţie epistemică pentru verbul „a evalua":

a. a concepe o procedură de evaluare;
b. a face practic o evaluare;
c. a exprima o evaluare (1988, p.12).

Urmărind anumite definiţii şi noţiuni derivate, constatăm o bogăţie şi o ierarhie a cadrului conceptual dezvoltat în jurul actului de evaluare.

Iată cadrul problematic, aşa cum apare el la Gilbert de Landsheere, care reia o serie de sugestii ale înaintaşului său, Henri Piéron:

„Docimologia este ştiinţa care are drept obiect studiul sistematic al examenelor, în particular al sistemelor de notare şi comportamentul examinatorilor şi examinaţilor. Docimantica este tehnica examenelor.

Doxologia este studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educaţia şcolară.

Evaluarea, în sens restrâns..., merită deci un loc important în învăţământ, din care face parte integrantă. Ea are întotdeauna un raport direct sau indirect cu progresul, în extensie şi în calitate, al învăţării"(1971, pp.1-4).

Unii autori fac o distincţie între *control* şi *evaluare*. Astfel, J. M. Barbier consideră că suntem în cazul unui control de fiecare dată când se derulează o serie de operaţii care au ca rezultat producerea de informaţii asupra funcţionării corecte a unei activităţi de formare. Dimpotrivă, avem evaluare de fiecare dată când ne găsim în prezenţa unor operaţii care au drept scop producerea unei judecăţi de valoare asupra activităţilor de formare (1985, p.28). Acelaşi autor vorbeşte de o evaluare implicită, când judecata de valoare nu se explicitează decât prin efectele sale, şi de o evaluare spontană, când judecata nu se explicitează decât prin enunţare şi formulare (pp.32-33).

Sintetizând mai multe definiţii ale evaluării, Daniel L. Stufflebean şi colaboratorii săi (1980, p.17) ne propun trei grupe de definiţii pentru evaluare, în funcţie de trei identităţi posibile: 1) evaluare=măsură, 2) evaluare=congruenţă, 3) evaluare=judecare, fiecare ipostază presupunând o serie de avantaje şi inconveniente. Definiţiile circumscrise de identitatea evaluare-măsură conduc la avantajele că se sprijină direct pe o măsurare precisă, sunt obiective şi fidele, datele pot fi tratate matematic iar din acestea emerg norme şi concluzii ferme; identitatea invocată are ca dezavantaje în definire că presupune o centrare strict instrumentală, aduce o inflexibilitate datorată costurilor cu producerea de noi instrumente, judecăţile şi criteriile pe care se bazează sunt problematice şi elimină sau nu iau în seamă variabile care nu pot fi măsurate. Definiţiile bazate pe identitatea evaluare-congruenţă prezintă avantajele că se referă la o acţiune puternic integrată în procesul de învăţământ, furnizează date asupra elevului şi programului deopotrivă, retroacţiunea este imediată, referinţele sunt directe la obiective şi criterii inerente şi pot furniza

date atât asupra procesului cât şi asupra produsului final; apar şi dezavantaje, precum riscul evaluatorului de a juca un rol mai mult tehnic, centrarea este restrânsă la obiective, fac din comportament criteriul ultim al gestului educativ şi determină evaluarea să fie mai mult o acţiune secvenţială, terminală. Definiţiile care se sprijină pe identitatea evaluare-judecare prezintă avantajele că recurg la concretizări practice uşoare, permit o lărgire a variabilelor avute în vedere, sunt permisive la experienţe şi expertize şi nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor; au însă dezavantajele că se sprijină pe rutină şi fapt empiric neverificabil, au o fidelitate şi obiectivitate contestabile, datele şi criterele sunt ambigue iar riscurile unor generalizări pripite sunt destul de mari.

Într-o perspectivă istorică, teoriile asupra evaluării pot fi distribuite în trei perioade mai importante. O primă perioadă, care debutează încă de la sfârşitul secolului trecut şi se prelungeşte către anii 1910-1930, poate fi numită *Perioada testelor* şi se caracterizează prin intenţia de a face loc măsurării subiective, individuale şi aleatorii cu teste obiective, standardizate. A doua perioadă, numită *Perioada măsurătorilor*, continuă să perfecţioneze bateriile de teste, simultan cu o interogaţie asupra dificultăţilor şi dezavantajelor rezultatelor testelor. Într-o a treia secvenţă, denumită *Perioada evaluării*, începută prin 1930, perspectivele asupra acestei probleme se lărgesc prin încercarea de a se descoperi elevul ca totalitate (Pelletier, 1971, pp.5-20). Această ultimă perioadă este legată de activitatea lui Henri Piéron, părintele recunoscut al docimologiei.

Problematica evaluării a stat şi în atenţia psihologiilor şi pedagogilor români. Rămâne ca puncte de referinţă studiul consistent şi fermecător al lui Vasile Pavelcu (1968) precum şi lucrarea cuprinzătoare a lui I.T. Tadu (1981).

Coroborând mai multe opinii şi luări de poziţii (Stufflebeam 1980, Pavelcu 1968, I.T. Radu 1981, Moise 1985, Nicola 1992, Dicţionar de pedagogie 1979), ne vom fixa provizoriu asupra următoarelor încercări de definire:

Decimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza ştiinţifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori

diferiţi şi la acelaşi examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum şi identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivităţii unei examinări şi evaluări.

Eficienţa învăţământului se referă la capacitatea sistemului de învăţământ de a produce, în mod satisfăcător, rezultatele preconizate, adică de a parveni la rezultate concretizate în comportamentele şi atitudinile absolvenţilor, prin eforturi determinate la nivel macro şi microstructural.

Randamentul şcolar este dat de nivelul de pregătire teoretică şi acţională a elevilor, reflectând o anumită concordanţă a acestor concretizări cu conţinutul circumscris de programele şcolare.

Evaluarea şcolară este procesul prin care se delimitează, se obţin şi se furnizează informaţii utile, permiţând luarea unor decizii ulterioare. Actul evaluării presupune două momente relativ distincte: *măsurarea* şi *aprecierea* rezultatelor şcolare.

Măsurarea consecinţelor instruirii constă în operaţia de cuantificare a rezultatelor şcolare, respectiv atribuirea unor simboluri exacte unor componente achiziţionale, prin excelenţă calitative. Măsurarea presupune o determinare obiectivă, prin surprinderea riguroasă a unor achiziţii şi nu implică editarea unor judecăţi de valoare. Măsurarea ţine, mai mult, de dimensiunea „impersonală" a educatorului. Aşa se explică faptul că, în acest act, poate fi implicată satisfăcător maşina de evaluat.

Aprecierea şcolară sau evaluarea propriu-zisă constituie emiterea unei judecăţi de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referinţă axiologic.

Examenul este o modalitate de evaluare care se constituie ca o etapă finală a unei curse mai mari. El presupune o cântărire, o cumpănire, o circumscriere a competenţelor achiziţionate până la un moment dat (vezi examenul de bacalaureat). În principiu, examenul

poate fi trecut de toţi candidaţii. Are funcţia dominantă de constatare şi de diagnosticare a unor achiziţii, presupuse deja.

Concursul presupune confruntare, luptă, întâlnire şi concurenţă între persoane ce se cred a avea o anumită competenţă într-o direcţie a formării. Concursul este o etapă iniţială de evaluare şi are un caracter pronunţat selectiv. El joacă un rol prognostic şi de decizie, privind traseul ulterior al candidatului (vezi concursul de admitere).

Evaluarea se referă la sistemul de învăţământ, dar în strânsă corelaţie cu alte sisteme ale organismului social. Evaluarea realizată în interiorul sistemului de învăţământ, la nivelul procesului de pildă, generează anumite informaţii care au o funcţie autoreglatoare pentru creşterea eficienţei instruirii. Un rol important în funcţionarea procesului didactic îl are conexiunea inversă, care este asigurată, în bună măsură, de actul evaluării. Ioan Nicola identifică două niveluri la care se poate concepe evaluarea: *evaluarea economică*, ce vizează eficienţa sistemului de învăţământ prin prisma raportului dintre resursele materiale şi financiare investite de societate şi rezultatele învăţământului, materializate în competenţele achiziţionate şi *evaluarea pedagogică*, unde eficienţa învătământului este decelată prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate şi rezultatele obţinute de către elevi în activitatea de învăţare (1992, p.253).

Dar evaluarea trebuie să vizeze şi alte componente ale actului paideutic, prin raportarea acestora unele la altele. Astfel, este interesant de valorizat adecvaţia obiectivelor şcolare la valorile şi cerinţele sociale, concordanţa dintre desfăşurările curriculare şi paradigmele ştiinţei şi culturii, raportul dintre conţinutul învăţământului şi obiectivele instruirii, relaţia dintre conţinuturile stipulate şi posibilităţile şi disponibilităţile elevilor, aprecierea activităţilor educative raportate la obiective, a metodologiei în raport cu conţinutul şi obiectivele educative etc. şi, de ce nu, evaluarea evaluării înseşi.

Dacă vom aborda problematica evaluării la scară macro şi microsistemică, atunci vom sesiza următoarele niveluri de concepere şi desfăşurare a acţiunii apreciative:

- evaluarea activităţii de învăţare în termeni de achiziţie; este sensul curent şi cel mai uzitat al evaluării;
- evaluarea modului de utilizare a structurilor de achiziţie pentru a dobândi competenţe şi calificări posibile;
- evaluarea modului de utilizare a competenţelor în structuri de producţie, consum sau de achiziţii ulterioare;
- evaluarea achiziţiilor în raport cu normele şi valorile spaţiului comunitar;
- evaluarea modului de funcţionare a structurilor de achiziţie în relaţie cu nevoile, aspiraţiile şi resursele celor care învaţă;
- evaluarea obiectivelor pedagogice şi a coerenţei lor într-un sistem de instruire;
- evaluarea acţiunii de instruire şi a coerenţei sale în raport cu obiectivele, resursele şi cadrele de referinţă;
- evaluarea gradului de adecvare a structurilor de achiziţie la cerinţele structurilor de utilizare;
- evaluarea capacităţii structurilor de utilizare de a lua în calcul achiziţiile elevilor din momentul în care aceştia au dobândit competenţele necesare;
- evaluarea adecvării structurilor de instruire şi a celor de utilizare a competenţelor la normele şi valorile sociale (vezi Chancerel, 1991, pp.91-5).

2. Importanţa şi funcţiile evaluării

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoştinţelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecţionare, ce presupune o strategie globală asupra formării. Operaţia de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învăţare, ci constituie un act integrat activităţii pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeţei secvenţelor educative, a componentelor procesului didactic şi un mijloc de delimitare, fixare şi de intervenţie asupra conţinuturilor şi obiectivelor educaţionale.

Când se pune problema unei judecăţi de valoare, apare însă o întrebare: ce trebuie evaluat, o stare existentă a individului, ori o transformare sau evoluţie a acestuia? Un defect major al evaluării rezidă în centrarea exclusivă a acesteia asupra unuia dintre reperele menţionate. Starea prezentă a personalităţii elevului este, desigur, rezultatul unei istorii, a unui capital cultural incorporat, dar nu trebuie ocultată realitatea procesuală, devenirea existenţei umane, virtualităţile şi posibilităţile viitoare. Este necesar să se identifice, cu claritate, pentru fiecare caz în parte, *obiectul evaluării*, referenţialitatea de la care se va porni în emiterea unei judecăţi de valoare. „Foarte adesea - apreciază Jean-Marie Barbier - se constată o mare confuzie cu privire la distingerea obiectului real al evaluării. Nu se ştie niciodată cu precizie, mai ales dacă ceea ce este evaluat sunt trăsăturile sau caracteristicile care permit înţelegerea unei realităţi, sau realitatea ea-însăşi (de exemplu, un produs şcolar, avându-l pe individ ca autor)" (1985, p.67).

Majoritatea cadrelor didactice şi a evaluatorilor recunosc că simpla colectă de date nu constituie încă o evaluare. Trebuie să se emită o judecată de valoare după o scară de valori, explicită sau implicită. Introducerea unor elemente şi exigenţe axiologice atrage după sine o serie de interogaţii psihologice şi filosofice: De unde vin aceste valori, în funcţie de care se face o apreciere? Cine are sarcina să le prescrie? Ce probleme deontologice se ridică în acest context? Într-o societate pluralistă, unde coexistă mai multe scări valorice, şi se realizează o educaţie interculturală, la care cod valoric se va face referinţă? Dar dacă valorile educaţionale intră în conflict, în anumite împrejurări istorice (să ne amintim că, uneori, înainte de 1989, una se cerea din partea instanţelor politice supraetajate, şi alta realizau - în fapt - educatorii responsabili), de partea cărei părţi ne ghidăm în evaluare? Iată câteva întrebări care relevă complexitatea activităţii de evaluare, mai ales atunci când ieşim din cadrul clasic al problemei în discuţie.

Nu este mai puţin adevărat că dificultăţile evaluării pot trimite la veritabile aporii, degajate de încercarea de a răspunde la întrebări de tipul: când evaluăm (la începutul, pe parcursul ori la sfârşitul procesului), ce se evaluează (cunoştinţe, deprinderi, interacţiuni,

componente ale activităţii), cum evaluăm, cine evaluează, pentru ce şi în numele a ce evaluăm?

Apoi, trebuie să observăm că actul evaluării degajă, deseori, un cadru artificial, marcat de o distanţă remarcabilă între conduita de observat şi conduita propriu-zis observată. Proba de evaluare se poate converti într-o situaţie fabricată, în sensul că agentul evaluat (elevul) este obligat să adopte conduita dorită, prin însăşi prescrierea implicită, „ascunsă" în probă. Jean-Marie Barbier recunoaşte în orice formă de examen sau de testare *dispozitive de provocare a conduitelor* (1985, p.101). După alţi experţi în materie de evaluare, se pot distinge şi alte simptome problematice, ce se pot evidenţia în cursul acestui proces (Stufflebeam, 1980, pp.4-10):

- *simptomul evitării* (prin eludare bugetară sau prescrieri explicitate în programele educative);
- *simptomul anxietăţii* (pentru cadrele didactice, mai ales, în cazul perceperii unor erori sau neajunsuri ale activităţii acestora);
- *simptomul imobilismului*, datorită decalajelor dintre posibilităţile şi realităţile evaluării;
- *simptomul lipsei de principii clare* pentru conceptorii proiectelor de evaluare;
- *simpotomul slabei îndrumări* a practicienilor de către specialiştii în metodologia evaluării.

Aceste simptome se concretizează în chip circumstanţial şi se pot manifesta simultan. Pentru diminuarea efectelor negative, este necesară cel puţin cunoşterea lor, dacă nu şi stăpânirea unor strategii de diminuare a eventualelor consecinţe.

În vederea conceperii şi aplicării adecvate a evaluării în activităţile şcolare, ar trebui să se ţină cont de câteva mutaţii de accent, care au survenit în ultimul timp, şi care au drept consecinţe o redimensionare şi o regândire a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigenţe:

- extinderea acţiunii de evaluare, de la verificarea şi aprecierea rezultatelor - obiectivul tradiţional - la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor dar şi a conţinutului, a metodelor, a obiectivelor, a situaţiei de învăţare, a evaluării;

- luarea în calcul şi a altor indicatori, alţii decât achiziţiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de incorporare a unor valori etc.;

- diversificarea tehnicilor de evaluare şi creşterea gradului de adecvaţie a acestora la situaţii didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, punerea la punct a unor metode de evaluare a achiziţiilor practice);

- deschiderea evaluării spre mai multe rezultate ale spaţiului şcolar (competenţe relaţionale, comunicarea profesor-elev, disponibilităţi de integrare în social);

- necesitatea întăririi şi sancţionării rezultatelor evaluării cât mai operativ; scurtarea *feed-back*-lui, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor şi a exploatării disponibilităţilor psihice ale elevilor;

- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive şi nesancţionarea în permanenţă a celor negative;

- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare şi evaluare controlată.

Evaluarea şcolară reprezintă un ansamblu de activităţi ce nu sunt independente de anumite intenţii. Acestea transcend datele imediate şi contingente, raportându-se la o serie de funcţii şi scopuri intenţionate. Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecţiona procesul educativ. Nu este vorba numai de a stabili o judecată asupra randamentului şcolar, ci de a stabili acţiuni precise pentru a adapta necontenit stategiile educative la particularităţile situaţiei didactice, la particularităţile elevilor, ale condiţiilor economice şi instituţionale etc. Plecând de la evaluare ar trebui să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situaţia educaţională într-o realitate convenabilă, adecvată obiectivelor în extensie ale şcolii.

Raportându-ne la derularea unei secvenţe de învăţare sau prin relaţionare la un ansamblu structurat de activităţi de formare, am putea discerne trei funcţii ale evaluării: Evaluarea are 3 functii principale

a. verificarea sau identificarea achiziţiilor şcolare;

b. perfecţionarea şi regularizarea căilor de formare a indivizilor, identificarea celor mai lesnicioase şi pertinente căi de instrucţie şi de educaţie;

c. sancţionarea sau recunoaşterea socială a schimbărilor operate asupra indivizilor aflaţi în formare.

Dacă ne raportăm la nivelul unei clase, este indicat să ţinem cont de trei funcţiuni ale evaluării, ca repere principale pentru reglarea acţiunilor educative:

a. orientarea deciziilor de natură pedagogică în vederea asigurării unui progres armonios şi continuu în dezvoltarea elevului, prin stabilirea celor mai bune căi de incorporare a cunoştinţelor şi deprinderilor;

b. informarea elevilor şi părinţilor asupra stadiului formării şi a progreselor actuale sau posibile;

c. stabilirea unei ierarhii, implicită sau explicită, prin atribuirea, în funcţie de rezultate, a unui loc sau rang valoric.

Coroborând nivelurile macro şi microsistemice, unde pot fi degajate obiective specifice, vom sugera următoarele funcţii ale evaluării:

- *de constatare* dacă o activitate instructivă s-a derulat ori a avut loc în condiţii optime, o cunoştinţă a fost incorporată, o deprindere a fost achiziţionată;
- *de informare* a societăţii, în diferite forme, privind stadiul şi evoluţia pregătirii populaţiei şcolare;
- *de diagnosticare* a cauzelor care au condus la o slabă pregătire şi la o eficienţă scăzută a acţiunilor educative;
- *de pronosticare* asupra nevoilor şi disponibilităţilor viitoare ale elevilor sau ale instituţiilor de învăţământ;
- *de decizie* asupra poziţiei sau asupra integrării unui elev într-o ierarhie sau într-o formă sau nivel al pregătirii sale;
- *pedagogică*, în perspectiva elevului (stimulativă, de întărirea rezultatelor, formarea de abilităţi, de conştientizare a posibilităţilor, de orientare şcolară şi profesională) şi în perspectiva profesorului (pentru a şti ce a făcut şi ce are de realizat în continuare).

Funcţiile evaluării apar şi se actualizează diferenţiat, prin preeminenţă şi nu în chip exclusivist. Toate funcţiile invocate se pot întrezări, mai mult sau mai puţin, în toate situaţiile de evaluare. De pildă, un examen, după sistemul de referinţă, poate dobândi mai multe funcţii, plecând de la intenţiile diverse ale profesorilor (de a

controla achiziţiile şcolare la începutul unui ciclu şcolar, de a decide asupra promovărilor), elevilor (de a lua cunoştinţă de reuşitele şi progresele lor), părinţilor (de a se informa asupra direcţiilor de dezvoltare a copiilor, în scopul de a-i orienta şcolar şi profesional în cunoştinţă de cauză), directorilor de şcoli (de a controla profesorii, plecând de la standardele asupra cărora s-a căzut de acord, de a identifica scăderi în activitatea şcolii), societăţii (de a se informa asupra modificărilor apărute în cerinţele şi dezideratele tinerii generaţii) etc.

În ceea ce priveşte obiectivele evaluării, se remarcă o tranziţie de la problematica preciziei, garantată prin măsurare, la o problematică a raportării calitative, prin luarea în consideraţie a fundamentelor formării elevului. Când se au în vedere activităţi şi capacităţi superioare, evaluarea analitică, care pleacă de la taxonomiile obiectivelor, pare a deveni inadecvată. Doar primele obiective, cele cognitive, se pretează mai bine unei evaluări analitice (dobândirea de cunoştinţe, înţelegerea, aplicaţia etc.). Louis Legrand (1983, p.9) aminteşte de anumite efecte ascunse ale tehnicilor analitice, în sensul că o atare evaluare este inoperantă pentru o capacitate de sinteză, de pildă. În acelaşi timp, putem observa o orientare a obiectivelor spre modalităţile care favorizează dezvoltarea autonomiei elevilor. Pedagogia prin obiective pare să se afle, cel puţin deocamdată, înafara acestor exigenţe. În realitate, centrarea evaluării asupra obiectivelor vizează o reuşită cât mai rapidă, cu un consum financiar şi de timp cât mai mic. Acest demers - constată René Baldy (1989, p.30) - privilegiază reuşita, în detrimentul mijloacelor de a ajunge, eventual pe cont propriu, la reuşită.

Evaluarea nu se restrânge numai la aprecierea rezultatelor elevilor, ci se extinde asupra unor ansambluri de elemente mai vaste. Chiar şi eroarea, neajunsul, în acest context, poate dobândi un statut nou, revelator de noi circumstanţe sau exigenţe educative. Unii autori propun un tip prospectiv al evaluării (Hunziati, 1991, pp.79-85), când se pune problema evaluării prealabile a unui proiect sau aşezământ şcolar. Situaţia este bizară, pentru că se încearcă a se evalua ceva care nu este încă (de pildă, o lege sau o reformă şcolară). Dar acest demers investigativ *a priori* este deosebit de necesar pentru reuşita

unui proiect. Obiectivele şi funcţiile evaluării sunt „rescrise" pe parcursul evaluării, în funcţie de transformările previzibile sau imprevizibile.

O abordare sistemică asupra evaluării, cum este cea propusă de UNESCO în *L'éducateur et l'aproche systémique* (1981), pentru ameliorarea practicilor evaluative, va facilita o centrare către obiective mult mai bine determinate. Trecerea de la evaluarea produsului la evaluarea procesului modifică înseşi funcţiile evaluării. Evaluarea procesului devine un moment central şi deschide un demers circular sau în formă de spirală, prin care se asigură ameliorarea în permanenţă a întregului sistem. În timp ce evaluarea tradiţională, menită a garanta obiectivitatea, este pusă în situaţia de exterioritate, prin raport la ceea ce urmează a fi evaluat, demersul sistemic se bazează pe un soi de „evaluare internă" sau „autoevaluare", ea însăşi ataşată unei deschideri şi chiar unui fel de provizorat. „La limită, se poate ajunge la o evaluare fără judecare, dar fondată numai pe constatări. Altfel spus, obiectivul evaluării nu constă în a raporta o acţiune educativă la un ansamblu de valori, mai mult sau mai puţin absolute, în vederea unei condamnări sau aprobări, ci de a ajunge la o descriere suficient de sistematică pentru a putea percepe legăturile între diferite elemente şi, în caz de nevoie, de a acţiona asupra unora dintre ele pentru a modifica altele" (p.137). Sunt proiecte, oarecum nonstandard, care pot ambiţiona şi pe cercetătorii, evaluatorii şi cadrele didactice de la noi, depăşind vechi paradigme şi preconcepţii.

3. Strategii de evaluare şi notare

Diversitatea situaţiilor didactice precum şi multitudinea de obiective ale evaluării presupun conceperea şi aplicarea unor strategii diferite, pe care vom încerca să le trecem în revistă în cele ce urmează. Metodele şi tehnicile de evaluare îngăduie o anumită clasificare, dacă plecăm de la două repere principale: cantitatea de informaţie sau experienţă incorporabilă de către elevi şi axa temporală la care se raportează verificarea. În funcţie de primul criteriu, analiştii au stabilit două tipuri: *evaluare parţială*, când se verifică elemente

cognitive sau comportamentale secvenţiale (prin ascultarea curentă, extemporale, probe practice curente) şi *evaluarea globală*, când cantitatea de cunoştinţe şi deprinderi este mare, datorită cumulării acestora (prin examene şi concursuri). În funcţie de perspectiva temporală putem identifica *evaluarea iniţială*, care se face la începutul unei etape de instruire (prin teste docimologice, concursuri etc.), *evaluarea continuă*, care se face în timpul secvenţei de instruire (prin tehnici curente de ascultare şi teze) şi *evaluarea finală*, care se realizează la sfârşitul unei perioade de formare (prin examene, de pildă).

Prin coroborarea celor două criterii se poate ajunge la o altă clasificare, devenită clasică: *evaluarea cumulativă* (sau sumativă) şi *evaluarea continuă* (sau formativă). Analiza comparativă, realizată de I.T. Radu (1988), pune în evidenţă următoarele note şi caracteristici ale celor două mari strategii: evaluarea cumulativă se realizează prin verificări parţiale, încheiate cu aprecieri de bilanţ asupra rezultatelor, pe când evaluarea continuă se face prin verificări sistematice, pe parcursul programului, pe secvenţe mai mici; evaluarea cumulativă operează prin verificări prin sondaj în rândul elevilor şi în materie, pe când verificarea continuă are loc prin verificarea tuturor elevilor şi asupra întregii materii, dată fiind circumstanţa că nu toţi elevii învaţă deopotrivă un conţinut la fel de bine; prima strategie vizează, în principal, evaluarea rezultatelor, având însă efecte reduse pentru ameliorarea procesului, pe când a doua strategie are drept scop ameliorarea procesului, scurtând considerabil intervalul dintre evaluarea rezultatelor şi perfecţionarea activităţii; în evaluarea sumativă se apreciază rezultatele, prin compararea lor cu scopurile generale ale disciplinei, iar în evaluarea continuă se pleacă de la obiectivele operaţionale concrete; evaluarea sumativă exercită, în principal, funcţia de constatare a rezultatelor şi de clasificare a elevilor, pe când evaluarea formativă are funcţia prioritară de clasificare, dar nu definitivă, prin lăsarea unui câmp deschis sancţionărilor apreciative viitoare; primul tip de evaluare generează atitudini de nelinişte şi stres la elevi, iar al doilea tip determină relaţii de cooperare între profesori şi elevi, cultivând simultan capacitatea de evaluare şi autoevaluare la nivelul elevilor; sub aspectul folosirii

timpului, prima formă utilizează o parte considerabilă din timpul instruirii, pe când a doua formă sporeşte timpul alocat instruirii prin diminuarea celui afectat evaluării. Observăm că ambele strategii presupun atât avantaje, cât şi dezavantaje. Încât, cele două moduri nu trebuie să fie utilizate în chip autarhic, exhaustiv, ci prin îmbinare şi complementare. Ceea ce se pierde, eventual, printr-o strategie, se câştigă prin cealaltă.

Metodele utilizate în evaluarea performanţelor şcolare sunt de mai multe feluri. Cele mai frecvente sunt probele orale, scrise şi practice. Verificarea orală constă în realizarea unei conversaţii, prin care profesorul urmăreşte identificarea cantităţii şi calităţii instrucţiei. Conversaţia poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantajele constau în aceea că se realizează o comunicare deplină între profesor şi clasa de elevi, iar *feed-back*-ul este mult mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităţilor de exprimare ale elevilor. De multe ori însă obiectivitatea ascultării orale este periclitată datorită intervenţiei unei multitudini de variabile: starea de moment a educatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea psihică a evaluaţilor etc. În acelaşi timp, nu toţi elevii pot fi verificaţi, ascultarea fiind realizată prin sondaj. Verificarea scrisă apelează la anumite suporturi scrise, concretizate în lucrări de control sau teze. Elevii au şansa să-şi prezinte achiziţiile educaţiei fără intervenţia profesorului, în absenţa unui contact direct cu acesta. Anonimatul lucrării, uşor de realizat, îngăduie o diminuare a subiectivităţii profesorului. Ca avantaje mai consemnăm posibilitatea verificării unui număr relativ mare de elevi într-un interval de timp determinat, raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare, constituit din conţinutul lucrării scrise, avantajarea unor elevi timizi sau care se exprimă defectuos pe cale orală etc. Verificarea scrisă implică un *feed-back* mai slab, în sensul că unele erori sau neîmpliniri nu pot fi eleminate operativ, prin intervenţia profesorului. Cum este şi firesc, ambele variante de verificare se cer a fi desfăsurate oportun şi optim de către profesori. Examinarea prin probe practice se realizează la o serie de discipline specifice şi vizează identificarea capacităţilor de aplicare în practică a cunoştinţelor dobândite, a gradului de

incorporare a unor priceperi şi deprinderi, ipostaziate în anumite suporturi obiectuale sau activităţi materiale.

Aprecierea şcolară, ca atribuire a unei judecăţi de valoare, se face fie prin apelul la anumite expresii verbale, fie prin folosirea unor simboluri numite note. Aprecierea verbală este des folosită şi ea are un rol dinamizator, călăuzitor în învăţarea şcolară.

Aprecierea rezultatelor şcolare se concretizează, de cele mai multe ori, prin notare. Notarea este un act de ataşare a unei etichete, a unui semn unui anumit rezultat al învăţării. Nota este un indice care corespunde unei anumite realizări a randamentului şcolar. G. de Landsheere defineşte nota ca fiind „aprecierea sintetică ce traduce evaluarea unei performanţe în domeniul învăţământului" (1975, p.13). După Vasile Pavelcu (1976), nota poate îndeplini mai multe funcţii: rol de informare (pentru elevi, părinţi, profesori), rol de reglare a procesului de învăţare, valoare educativă datorită interiorizării aprecierii, catalizator al unui nivel optim al aspiraţiilor elevului, rol terapeutic (dinamizator pentru anumite cazuri - prin acordarea de puncte „în plus") dar şi un rol patogen, întrucât nota induce stres şi disconfort psihic la elev, mai ales în situaţiile de insucces.

În teoria şi practica notării s-au încetăţenit două modele de notare: *notarea prin raportare la grup* şi *notarea individualizată*. Modelul notării prin raportare la grup se bazează pe aprecierea făcută prin comparaţia elevilor între ei sau prin raportarea rezultatelor la un anumit standard de expectanţe. Acest nivel de exigenţe aşteptate poate fi dinainte stabilit sau structurat în chip conjunctural, în chiar practica evaluativă, realizată la o anumită clasă. Notele indică, astfel, măsura realizării obiectivelor programelor şcolare, măsură care ţine de competenţa şi aspiraţia cadrului didactic în a fixa acel „grad de acceptabilitate" sau de „admisibilitate" (I.T. Radu, 1981, p.247). Modelul notării individualizate se caracterizează prin încercarea de raportare a rezultatelor obţinute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceeaşi elevi, în timp. Nota va măsura achiziţii educaţionale prin raportarea lor la alte achiziţii anterioare. Modalitatea individualizată de notare serveşte concretizării unor programe de instruire diferenţiate. Norma de referinţă este unică, iar

profesorului îi revine sarcina s-o structureze şi s-o actualizeze ori de câte ori este nevoie.

Ca sisteme de notare amintim notarea numerică, prin folosirea cifrelor, notarea literală, notarea cu calificative, notarea prin culori. Cea mai utilizată formă de notare este cea realizată cu ajutorul cifrelor, în variante ce ţin de unele particularităţi şi tradiţii educaţionale. Notarea prin calificative, de exemplu, are ca limită faptul că ea nu admite sumări, atunci când se fac aprecieri, în acest fel, la una sau mai multe materii. Concretizarea faptică a notării se realizează în funcţie şi de specificul disciplinelor evaluate. Astfel, la disciplinele exacte prezintă un randament mai ridicat *notarea după bareme*, pe când la disciplinele umaniste dă mai mult randament *notarea analitică*. Notarea după bareme are avantajul că standardizează criteriile măsurării şi aprecierii. Ea se bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvenţă îndeplinită. Soluţia este propusă des la examene şi concursuri. Notarea analitică presupune o compartimentare a cuantumului de cunoştinţe, deprinderi, atitudini verificate, prin detalierea unor câmpuri de probleme ce urmează a fi apreciate (de pildă, în cazul unei compuneri se stabilesc anumite punctaje pentru aspecte relativ distincte cum ar fi fondul, forma şi factorul personal). Rămân ca probleme delimitarea palierelor achizitive şi atribuirea unor mărimi valorice pentru fiecare dintre acestea.

Notării şi, implicit, probelor care generează anumite note li se pot acorda însemnele *validităţii* şi *fidelităţii*. Notarea este validă, adică este corectă, valabilă, atunci când ea exprimă în modul cel mai just obiectul pe care-l măsoară (se referă la achiziţiile cunoştinţelor şi deprinderilor de matematică, de pildă, şi nu la alte comportamente desfăşurate de elev la ora de matematică). Proba este fidelă atunci când odată repetată va conduce la o apreciere identică, atât la acelaşi evaluator (în momente diferite) cât şi la evaluatori diferiţi (în acelaşi timp).

4. Factori ai variabilităţii aprecierii şi notării

Practica docimologică scoate în evidenţă numeroase disfuncţiuni şi dificultăţi în evaluarea corectă şi obiectivă a rezultatelor şcolare. Idealul obiectivităţii în notare este afectat de anumite circumstanţe care pot induce variaţii destul de semnificative, relevate fie la acelaşi examinator în momente diferite (variabilitate intraindividuală), fie la examinatori diferiţi (variabilitate interindividuală).

Cele mai multe împrejurări, generatoare de erori şi fluctuaţii în notare, privesc activitatea profesorului. Vom analiza succint - în continuare - cele mai des întâlnite situaţii şi efecte perturbatoare.

a. Efectul „halo". Aprecierea se realizează prin extinderea unor calităţi secvenţiale la întrega conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev, la o anumită materie, se face potrivit situaţiei obţinute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parţială iradiază, se extinde asupra întregii personalităţi a elevului. Cei mai expuşi elevi acestui efect sunt fie elevii de frunte, fie cei slabi. Profesorii, în virtutea unor judecăţi anticipative, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt „dispuşi" să constate unele progrese ale elevilor slabi. Pentru diminuarea consecinţelor negative, presupuse de acest efect, se poate apela la mai multe modalităţi practice. Recurgerea la examene externe este o primă strategie. La aceste examene sunt atraşi profesori de la alte şcoli, care vor realiza corectarea. Apoi, o altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor cu caracter secret, care asigură anonomatul celor apreciaţi.

În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo". O primă ipostază este constituită de *efectul „blând"*, caracterizat prin tendinţa de a aprecia cu indulgenţă persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute. „Noul venit" este întâmpinat cu mai multă circumspecţie. O a doua concretizare este dată de *eroarea de generozite*. Aceasta intervine când educatorul are anumite motive în a se manifesta cu o anumită indulgenţă: tendinţa de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorinţa de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei" etc.

b. Efectul Pygmalion sau efectul oedipian. Aprecierea rezultatelor obţinute de un elev este influenţată de părerea pe care profesorul şi-a format-o despre capacităţile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Într-un fel, ca şi în mitologia greacă, ideile şi opiniile evaluatorului determină apariţia fenomenului. Predicţiile profesorilor nu numai că anticipă dar şi facilitează apariţia comportamentelor invocate. Încrederea în posibilităţile elevilor şi convingerea manifestă că sunt capabili de reuşite constituie modalităţi de diminuare sau de anihilare a consecinţelor acestui efect.

c. Ecuaţia personală a examinatorului. Fiecare cadru didactic îşi structurează criterii proprii de apreciere. Unii profesori sunt mai generoşi, uzitând valorile de „sus" ale scării valorice, alţii sunt mai exigenţi, exploatând cu precădere valori intermediare sau de „jos". O serie de profesori folosesc nota în chip de modalitate de încurajare, de stimulare a elevului, altă parte dintre profesori recurg la note pentru a măsura obiectiv sau chiar pentru a constrânge elevul în a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluţiilor, alţii conformitatea cu informaţiile predate. O ipostază aparte a efectului discutat este exigenţa diferită pe care o manifestă examinatorii. Diferenţele se pot evidenţia atât la acelaşi examinator, pe parcursul anului de învăţământ, sau între evaluatorii de la şcoli diferite.

d. Efectul de contrast. Apare prin accentuarea a două însuşiri contrastante care survin imediat în timp şi spaţiu. În mod curent, profesorii au tendinţa să opereze o comparare şi o ierarhizare a elevilor. Se întâmplă ca, de multe ori, acelaşi rezultat să primească o notă mai bună, dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab (în sensul că, după o lucrare slabă una bună va fi şi mai bună) sau să primească o notă mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care a dat răspunsuri excelente. Conştientizarea efectelor datorate contiguităţii probelor de către profesorul

examinator constituie un prim pas pentru eliminarea consecinţelor nedorite, presupuse de acest efect.

e. Efectul ordine. Datorită unor fenomene de inerţie, profesorul menţine cam acelaşi nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite diferenţe calitative. Examinatorul are tendinţa de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără necesarele discriminări valorice.

f. Eroarea logică. Constă în substituirea obiectivelor şi parametrilor importanţi ai evaluării prin obiective secundare cum ar fi acurateţea şi sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev pentru a parveni la anumite rezultate (fie ele chiar şi mediocre), gradul de conştinciozitate etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă.

Unele erori sunt facilitate de specificul disciplinei la care se realizează evaluarea. Obiectele de învăţământ riguroase, exacte se pretează la o evaluare mai obiectivă, pe când cele umaniste şi sociale predispun la aprecieri marcate de subiectivitatea profesorului.

Efectele apar şi prin implicarea factorilor de personalitate, atât cei care ţin de profesor, cât şi cei care ţin de elevi. Starea de moment, oboseala şi factorii accidentali pot favoriza, de asemenea, apariţia unor erori în evaluare.

5. Testul docimologic - instrument de măsurare a rezultatelor şcolare

Testul docimologic este o alternativă şi o cale de eficientizare a examinării tradiţionale. Testul este o probă standardizată care asigură o obiectivitate mai mare în procesul de evaluare. Testarea se referă la probarea măsurii satisfacerii cerinţelor şcolii, exigenţe circumscrise de scopurile şi obiectivele educaţiei.

Testarea, ca metodologie, derivă din psihologie. Precauţiile sesizate de psihologi, privitoare la exigenţele de dimensionare şi de aplicare a testelor, trebuie asumate şi în practica didactică. Se ştie că, în sens larg, testul este o probă bine definită, ce implică îndeplinirea unor sarcini identice pentru toţi subiecţii de examinat, în conformitate cu o strategie precisă. De aici decurge marele avantaj al folosirii testelor: sistemul de raportare valorică este unic.

Elementele definitorii ale testului docimologic sunt (I.T. Radu, 1981, p.224):

- realizează măsurarea în condiţii foarte asemănătoare situaţiilor experimentale;
- înregistrarea comportamentului declanşat la subiect este precisă şi obiectivă;
- comportamentul înregistrat este evaluat statistic prin raportare la cel al unui grup determinat de indivizi;
- scopul final al testului este clasificarea subiectului examinat, prin raportarea la grupul de referinţă.

Testele docimologice se deosebesc de examene prin aceea că ele presupun un travaliu meticulos de pregătire, iar secvenţele procedurale sunt foarte stricte. Ele permit însă standardizarea condiţiilor de examinare, a modalităţilor de notare, aducând un spor de obiectivitate. În acelaşi timp, ele prezintă o triplă identitate: identitatea de conţinut, identitatea de condiţii de aplicare şi identitatea criteriilor de apreciere.

Aceste instrumente au următoarele caracteristici: conţin probe sau itemuri care permit determinarea gradului de însuşire a cunoştinţelor de către elevi sau a nivelului de dezvoltare a unor capacităţi; sunt instrumente evaluative care se aplică numai în cadrul obişnuit de desfăşurare a activităţilor didactice şi nu în condiţii de laborator; fac posibile măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire a unui elev, a unei clase, arătând valoarea informaţiei acumulate. După cum arată Vasile Pavelcu (1968), un bun test pedagogic nu urmăreşte numai verificarea informaţiei acumulate de elevi, ci şi capacitatea acestora de a folosi cunoştinţele asimilate deja în situaţii variate.

Testele au avantajele că permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt, încearcă să cuprindă ceea ce este esențial în întreaga materie de asimilat, determină la elevi formarea unor deprinderi de învățare sistematică. Ca dezavantaje amintim faptul că testele favorizează o învățare care apelează la detalii, la secvențe informaționale izolate și nu stimulează formarea unor capacități de prelucrare a acestora, de sinteză sau de creație.

Elaborarea unui test docimologic constituie o activitate dificilă și presupune parcurgerea mai multor etape:

a. **Precizarea obiectivelor**, realizarea unei concordanțe dintre acestea și conținutul învățământului;

b. **Documentarea științifică**, identificarea și folosirea surselor care conduc la o mai bună cunoaștere a problematicii vizate;

c. **Avansarea unor ipoteze**, prin conceperea sau selecționarea problemelor reprezentative pentru întrega materie asupra căreia se face verificarea. Profesorii trebuie să cunoască foarte bine conținutul de verificat și posibilitățile elevilor. Selecția operată este dată de specificul fiecărei materii de învățământ. Această operație poate fi mai ușoară sau mai dificilă, de la un conținut problematic la altul. Profesorul va reflecta aupra unei serii de probleme precum: ce tip de test propunem, *test de învățare* sau *de discriminare* (testul de învățare pune accentul pe aflarea performanței elevului, stabilind starea de reușită sau de eșec, iar testul de discriminare are ca funcție clasificarea subiecților, prin raportarea rezultatelor obținute de aceștia, unele la altele), *test de viteză* (rapiditate) sau *de randament* (număr de răspunsuri corecte), *test de redare mimetică* a informației sau *test de prelucrare creatoare*? ce tipuri de itemi se folosesc, răspuns prin alegere multiplă, răspunsuri împerecheate, varianta adevărat-fals etc.? Specialiștii recomandă folosirea unui singur tip de item sau cel mult doi, pentru ușurarea interpretării rezultatelor;

d. **Experimentarea testului**, adică aplicarea lui la o populație determinată;

c. **Analiza statistică şi ameliorarea testului**. Itemii aleşi în vederea includerii lor în testare trebuie să acopere o parte cât mai considerabilă din materia de examinat şi să nu realizeze doar o examinare prin „sondaj".

În funcţie de felul răspunsurilor la întrebările puse, testele pot fi cu *răspunsuri deschise* şi cu *răspunsuri închise*. Primul tip stimulează creativitatea, judecata şi spiritul critic. Răspunsurile sunt formulate în întregime de către elevi. Acest tip îngăduie fie itemuri sub formă de redactare, în sensul că elevii au ocazia să desfăşoare o temă, fie itemuri cu răspunsuri scurte, prin recursul la propoziţii sau fraze nu prea lungi. Testele cu răspunsuri închise cunosc trei variante:

a. itemuri tip „alegere multiplă", prin care se oferă mai multe soluţii din care numai una este corectă;

b. itemuri tip adevărat-fals;

c. itemuri „pereche", în care elevii sunt puşi să găsească noţiuni sau idei corelate cu cele prezentate în întrebări.

Indicele de eficacitate al unui test se dobândeşte în funcţie de măsura în care itemurile fac discriminarea între elevii buni şi cei slabi, permiţând stabilirea unei scări şi ordonări valorice a elevilor. Trebuie acordată o mare atenţie procesului de elaborare a itemurilor. De pildă, în situaţia itemurilor „alegere multiplă", trebuie să se ofere mai multe soluţii, cel puţin patru variante de răspuns, care să fie toate la fel de plauzibile, dar numai una corectă. Apoi, trebuie avut în vedere gradul de dificultate al itemurilor. Apelul la itemuri foarte dificili sau foarte uşori nu este recomandat, din cauză că sunt excluşi - din start - grupuri de elevi cu o pregătire intermediară.

Note bibliografice

1. Baldy, René, 1989, *Pédagogie par objectifs et evaluations formatives*, în *Les sciences de l'éducation*, nr.3.

2. Barbier, Jean-Marie, 1985, *L'Evalution en formation*, PUF, Paris.

3. Chancerel, J. L., 1991, *Evaluarea şi instruirea: o metapractică*, în *Revista învăţământului preşcolar*, nr.4.

4. *Dicționar de pedagogie*, 1979, E.D.P., București.
5. Hunziati, Georgette, 1991, *L'evalution préalable du project d'établisement*, în *Education et Pédagogie*, Revue du CIEP, nr.11.
6. Landsheere, Gilbert de, 1971, *Evaluation continue et examens. Precis de docimologie*, Ed. Labor, Bruxelles.
7. Landsheere, Gilbert de, 1975, *Evaluarea continuă. Examene*, E.D.P., București.
8. Legrand, Louis, 1986, *Les problèmes de l'évaluation scolaires*, în *Les amis de Sevres*, nr.3.
9. Moise, Constantin, 1986, *Evaluarea randamentului școlar*, în *Pedagogie-Ghid pentru profesori*, Curs litografiat, Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași.
10. Nicola, Ioan, 1992, *Pedagogie*, E.D.P., București.
11. Pavelcu, Vasile, 1968, *Principii de docimologie*, E.D.P., București.
12. Pelletier, L., 1971, *La notion d'evaluation*, în *Education permanente*, nr.7.
13. Radu, I. T., 1981, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, EDP, București.
14. Scallon, Gerard, 1988, *L'évaluation formative des apprentissages*, vol. I, Les Presses de l'Université Laval, Quebec.
15. Stufflebeam, Daniel L. (coord.), 1980, *L'evaluation en éducation et la prise de décision*, Les Editions NHP, Ottawa.
16. *L'éducateur et l'aproche systemique*, Manual pour ameliorer la practique de l'éducation, 1981, ediția a II-a, UNESCO, PUF.

PROIECTAREA, REALIZAREA ŞI EVALUAREA ACTIVITĂŢILOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE

1. Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ

Abordarea sistemică a realităţii nu este o modă sau o ideologie gnoseologică „imperialistă", ci o presupoziţie epistemică ce predispune la largi valenţe euristice în descrierea şi interpretarea fenomenului educaţional. Născută mai întâi în intuiţiile filosofice ale marilor gânditori, dezvoltată şi circumstanţiată la domenii diverse ca limba şi limbajul (F. de Saussure, R. Jakobson), antropologia (Cl. Lévi-Strauss), biologia (L. von Bertalanffy) psihologia (J. Piaget), psihanaliza (J. Lacan), economia (M. Godolier), critica de artă (P. Francastel), teoria textului literar (R. Barthes, Tz. Todorov), analiza sistemică nu putea să nu atingă şi problematica educaţiei.

În perspectiva sistemică, obiectele, fenomenele şi procesele, indiferent de particularităţile lor, pot fi considerate drept sisteme ce au o anumită structură a căror elemente se află în relaţii determinate unele faţă de altele şi formează laolaltă o unitate ireductibilă la însuşirile părţilor componente. După Jean Piaget (1973, p.7), prin structura unui sistem se înţelege ansamblul coerent de transformări care asigură autoreglarea unei totalităţi (ireductibile la părţile componente). Faptul că în sistem se naşte o reţea de interacţiuni dinamice face ca orice transformare a unui element să determine o restructurare a sistemului.

Pentru activitatea instructiv-educativă, analiza sistemică are funcţia „de a permite tuturor celor care lucrează într-o situaţie complexă de descris de a percepe disfuncţiile, de a lua în considerare diferitele niveluri ale realităţii sociale şi instituţionale. Într-un alt sens, această metodă permite celui care acţionează să stăpânească, atât cât este posibil, transformările în lanţ pe care le declanşează şi să măsoare efectele" (UNESCO, 1981, p.10).

O descriere sistemică a procesului de învăţământ se poate realiza din trei puncte de vedere: *funcţional, structural* şi *operaţional* (vezi Cerghit, 1986).

Sub aspect *funcţional*, trebuie să ştim care sunt premisele sistemului, ce ţinteşte să realizeze şi ce rezultate obţine. Or, este lucru ştiut că procesul de învăţamânt urmăreşte realizarea unor scopuri precise, are la bază o anumită intenţionalitate, este orientat de obiective ce trebuie îndeplinite. Justeţea traseului urmat şi eficienţa demersului educativ sunt determinate de rezultatele obţinute. În raport cu performanţele proiectate, se derulează secvenţele didactice şi se evaluează rezultatele obţinute, asigurându-se, în acest fel, circuitul şi autoperfecţionarea prin intermediul feed-back-ului informaţional.

Din punct de vedere *structural*, funcţionarea procesului de învăţământ are la bază resurse umane - elevi, educatori, părinţi - resurse materiale şi financiare, conţinuturi, forme de organizare a activităţii, sistem de relaţii etc.

Sub aspect *operaţional* urmărim procesul, desfăşurarea activităţii, metodele, strategiile.

În cadrul procesului de învăţământ funcţionează mai multe tipuri de relaţii:

a. în interiorul procesului de învăţământ, între componentele acestuia;

b. între procesul de învăţământ şi sistemul etajat (mai exact, sistemul de învăţământ);

c. între componentele procesului de învăţământ (finalităţi, metode, mijloace de învăţământ etc.) şi componente ale mediului social (ideal social, grad de cunoaştere, nivel de dezvoltare a tehnicii etc.).

Încercând să depisteze relaţiile structurale ale procesului de învăţământ, I. K. Babanski (1979, p.23) sugerează existenţa următoarelor legături interne:

a. legătura logică universală - interacţiunea tuturor obiectelor şi fenomenelor;

b. legătura de tip cauză-efect - cazul extrem de divizare a conexiunii universale, când din aceasta se delimitează două fenomene, legate între ele în mod logic;

c. legătura funcţională - ca o formă a interdependenţei stabile între fenomene sau mărimi, în cadrul căreia schimbarea unor fenomene determină modificarea necesară a altor fenomene;

d. o serie de legături care se disting după criteriul unor succesiuni:

- legături ierarhice (ce este mai sus, ce este mai jos, ce este mai important);
- legături de dirijare (ce este mai activ) - în calitate fie de legături funcţionale, fie de legături de dezvoltare;
- legături genetice (ce este iniţial, ce urmează);
- legături de funcţionare, care întreţin existenţa unui obiect sau fenomen;
- legături de dezvoltare, care determină schimbări în funcţionare.

În raport cu caracterul, forţa şi durata acţiunii, legăturile pot fi împărţite în directe şi indirecte, stabile şi instabile, esenţiale şi neesenţiale, întâmplătoare şi necesare etc. După acelaşi autor (p.23), în procesul de învăţământ predomină legăturile de tip interacţiune, întrucât numai în cadrul unei interacţiuni active dintre cel care predă şi cei care învaţă apare însuşi procesul de învăţământ, ca fenomen unitar. Ruperea interacţiunii dintre predare şi învăţare - de pildă - duce la distrugerea caracterului unitar al acestui proces şi chiar la estomparea caracterului procesiv al instruirii şi educării.

O abordare sistemică a procesului de învăţământ asigură acestuia coerenţă şi eficienţă funcţională. Atunci când are loc proiectarea şi anticiparea procesului, se au în vedere relaţiile şi coordonatele necesare dintre componentele procesului de învăţământ. Astfel, între elementele procesului instructiv-educativ pot fi sesizate legături ierarhice (de pildă finalităţile educaţiei obligă la anumite dimensionări ale conţinuturilor şi stategiilor educaţionale), legături de dirijare (la un moment dat un conţinut al învăţării conduce la o anumită selecţie şi combinare a metodelor de inducere a respectivului conţinut), legături genetice (mai întâi, se fixează conţinuturile şi metodele de predat, şi, mai apoi, strategiile de evaluare şi autoevaluare a

performanţelor elevilor), legături de funcţionare care întreţin funcţionarea şi reluarea procesului (vezi rolul de feed-back al evaluării asupra tuturor componentelor procesului de învăţământ), legături de dezvoltare (orice inovaţie în conţinut sau în metode - de pildă - antrenează o regândire a tuturor celorlalte elemente ale procesului). În general, în procesul de învăţământ, proiectarea şi desfăşurarea activităţilor sunt călăuzite şi dirijate de finalităţile şi obiectivele educaţionale, dezirabile la un moment dat. Între finalităţi şi celelalte componente ale procesului se nasc conexiuni de ordin ierarhic şi de dirijare. De multe ori, însă, unele ipostaze ale finalităţilor, precum o serie de obiective operaţionale, pot fi corijate în urma consumării procesului şi a evaluării şi autoevaluării rezultatelor activităţilor educative. Oricât de imperturbabile ar dori să fie finalităţile educaţionale, acestea trebuie să fie permeabile la unele restructurări şi deplasări de accente, dacă practica educativă cere sau demonstrază necesitatea unor noi dimensionări. În fond, trebuie să lăsăm posibilitatea proceselor didactice să se autoregleze, să-şi „acordeze" toate componentele în raport cu exigenţele decantate pe parcursul procesului, în chip „natural", de la sine, sau cele induse cu bună ştiinţă de educatori sau factorii de decizie şcolară.

Conceperea sistemică a proceselor didactice imprimă acestora un plus de coerenţă, care atrage după sine o mărire a randamentului şcolar. Profesorul George Văideanu recomandă această perspectivă procedurală, mai ales că ea este în acord sau facilitează concretizarea principiului educaţiei permanente, care pune în lumină rolul *continuităţii în învăţare* (Văideanu, 1986, p.331). Mai mult decât atât, demersul sistemic în proiectarea *curriculum*-lui, favorizează nu numai o perspectivă de ansamblu asupra secvenţelor procedurale, ci şi o conştientizare a impactului unei schimbări sau inovaţii introduse pe parcursul desfăşurării procesului. Se atenuiază, în acest fel, eventualele discontinuităţi sau rupturi între planurile teoretice şi acţionale, între componentele procesului didactic (între idealuri educaţionale şi conţinuturi, între elementele de conţinut - cunoştinţe, atitudini, valori, între metodele de predare şi formele de realizare a lecţiilor, între conţinuturi şi metode de evaluare etc.). O consecinţă directă a abordării sistemice a procesului educational o constituie sporirea

timpului afectat de către educatori proiectării şi autoevaluării propriei activităţi.

În acelaşi timp, pentru educatori, perspectiva sistemică este un prilej de meditaţie pentru a identifica şi distinge:

- elementele date în sistem, nemodificabile sau greu modificabile;
- domeniile în care ei dispun de maximum de libertate: flexibilitatea şi adaptarea conţinuturilor, alegerea exemplelor, stimularea şi activarea elevilor, stabilirea şi mânuirea metodelor de predare-învăţare, ameliorarea calităţii vieţii şcolare, sublinierea valorilor spirituale fundamentale (Văideanu, 1986, p.338).

Procesul de învăţământ trebuie raportat la suprasistemul în care se concretizează - sitemul de învăţământ. Prin intermediul acestuia din urmă se transmit sau se reformulează anumite comenzi şi exigenţe sociale, concretizate în obiective, şi se prefigurează o serie de resurse indispensabile pentru funcţionarea procesului: aşezăminte şcolare, corpul profesional, alte resurse materiale. O dereglare a sistemului de învăţământ atrage drept consecinţe perturbaţii importante în funcţionarea procesului strict didactic. Golul legislativ sau voluntarismele şi amatorismele manifestate la nivel central sau local vor rezona, într-un mod specific, în activităţile instructiv-educative. O anumită stabilitate şi corenţă deliberată, o anumită autonomie faţă de fluctuaţiile politice, economice, sociale sunt mai mult decât necesare.

Determinările funcţionează şi între componentele procesului de învăţământ şi anumite elemente ale spaţiului social. Elementele mediului social penetrează direct în componentele procesului didactic (înnoirea tehnologiei instruirii, infuzarea conţinuturilor şi aspectelor relaţionale cu valori răspândite larg în societate, inducerea unor sentimente de neîncredere sau chiar de dispreţ faţă de şcoală, datorită unor conjuncturi economice nefavorabile etc.) sau indirect, prin selecţie şi prelucrare în interiorul unor compartimente ale sistemului de învăţământ. Nu-i mai puţin adevărat că determinările sunt şi inverse, dinspre procesul de învăţământ către spaţiul social (consolidarea încrederii în valorile sociale, infuzarea de noi mentalităţi, modele comportamentale etc.) asupra cărora factorii decizionali, ai statului, ar trebui să mediteze mai profund.

2. Importanţa şi etapele proiectării didactice

Proiectarea didactică reprezintă procesul deliberativ de fixare mentală a paşilor ce vor fi parcurşi în realizarea instrucţiei şi educaţiei. În funcţie de perioada de timp luată ca referinţă, se pot distinge două ipostaze ale proiectării:

a. proiectarea globală;

b. proiectarea eşalonată (Vlăsceanu, 1988, p.250).

Proiectarea globală are ca referinţă o perioadă mai mare de instruire - ciclu sau an de studii - şi operează cu obiective, conţinuturi şi criterii de evaluare mai largi, ce au în vedere activităţile din instituţiile şcolare. Concretizarea acestui tip de proiectare se realizează, îndeosebi, prin dimensionarea planurilor de învăţământ şi a programelor analitice. *Proiectarea eşalonată* se materializează prin elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline şi apoi unei lecţii, aplicabile la o anumită clasă de elevi. Proiectarea globală creează cadrul, limitele şi posibilităţile proiectării eşalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eşalonată, prin vizarea unei discipline sau a unui grup de discipline, relaţionându-se la trei planuri temporale:

a. anul şcolar;

b. trimestrul şcolar;

c. lecţia.

Proiectarea unei discipline pentru un an sau trimestru şcolar se realizează prin planificarea eşalonată pe lecţii şi date temporale exacte, de predare a materiei respective. Documentul orientativ în realizarea acestei operaţii este programa şcolară, ce indică în mod riguros capitolele, temele şi subtemele cu numărul corespunzător de ore pentru tratarea acestora.

Proiectarea unei lecţii este operaţia de identificare a secvenţelor instrucţionale ce se derulează în cadrul unui timp determinat, de obicei o oră şcolară. Documentul care ordonează momentele lecţiei cu funcţiile adiacente are un caracter tehnic şi normativ şi se numeşte, de la caz la caz, proiect de lecţie, proiect de tehnologie didactică, plan de lecţie, proiect pedagogic, fişă tehnologică a lecţiei, scenariu didactic etc.

Robert Gagné şi Leslie Briggs (1977) circumscriu activitatea de planificare a activităţii didactice recurgând la sintagma de *design instrucţional*. Acest demers trebuie să întrunească o serie de caracteristici:

a. planificarea instruirii trebuie să fie făcută pentru fiecare individ (tipul de instruire descris este orientat spre individul uman în dezvoltarea sa de la stadiul de copil până la cel de adult, precum şi de-a lungul întregii sale vieţi);

b. designul instrucţional cuprinde faze atât de ordin imediat, cât şi de durată. Designul, în sens imediat, este ceea ce face profesorul elaborându-şi „planul de lecţie" înainte de a realiza predarea. Aspectele de ordin mai îndepărtat ale designului instrucţional se consumă în legătură cu lecţii organizate pe „teme" sau set de teme care sunt proiectate de profesori sau echipe de profesori;

c. instruirea proiectată sistematic poate afecta în mare măsură dezvoltarea individului, conducând la rezultate mult mai bune decât în absenţa proiectării;

d. proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoaşterea modului în care învaţă fiinţele umane.

În opinia lui Gilbert de Landsheere (1979), design-ul instrucţional presupune:

- a defini obiectivele învăţării la unul sau mai multe niveluri;
- a sugera teme de activitate susceptibile să provoace învăţarea în sensul dorit;
- a oferi posibilitatea de alegere a metodelor şi mijloacelor de predare şi învăţare;
- a presupune instrumente de control al predării şi învăţării;
- a determina condiţiile prealabile necesare unei activităţi de învăţare eficientă (p.266).

Conceperea procesului didactic în perspectiva raţionalizării, prin design, conferă întreprinderii invocate pertinenţă şi eficacitate, clarviziune şi rigurozitate procedurală şi vine în întâmpinarea exigenţei de planificare şi deliberare a activităţii instructiv-educative. „Design-ul face să ne intereseze nu doar intrarea şi ieşirea sistemului educaţional conform schemei S -> R, ci şi ceea ce se întâmplă între aceste componente, depăşind schema behavioristă pe care o mai folosim fără

să ne dăm seama. De asemenea, ajută sa evităm o altă poziţie extremă, şi anume să nu neglijăm verigile iniţiale şi finale ale sistemului, indiferent dacă este vorba de curs, temă sau lecţie, activitate frontală, de grup sau individuală" (Ionescu, 1982, p.27). Nu înseamnă, însă, că prin proiectarea unitară se urmăreşte o uniformizare a indivizilor, o forţare a acestora să urmeze o singură cale de împlinire psihomorală sau profesională, ci doar că se propune un cadru normativ riguros, dar deschis şi permisiv la nuanţe şi circumstanţe cât mai variate, induse de participaţii şi situaţiile de învăţare. În fond, după cum ne avertizează Landsheere (1979, p.266), „rigoarea crescândă introdusă în practica educativă, tehnologia, design-ul nu vor fi sterilizate decât pentru pedagogii care sunt de pe acum sterili; celorlalţi, ele le vor oferi, dimpotrivă, mijloace de adaptare subtilă, de individualizare mai sigură, posibilităţi mai funcţionale de cucerire a mediului şi a propriului eu". Proiectarea este un procedeu care lasă suficient loc disponibilităţilor euristice ale cadrelor didactice. Eficienţa ei este dată de priceperea mânuirii noastre a unei tehnici care poate deveni fie o frână, fie un reglator sau accelerator al unei mai bune instruiri şi educaţii.

Un cadru didactic bine intenţionat trebuie să-şi pună următoarea întrebare: cum aş putea face încât, întotdeauna, activităţile didactice pe care le desfăşor să fie eficiente? Pentru aceasta, e nevoie de o metodă raţională de pregătire a activităţilor didactice care să preîntâmpine sau să anuleze alunecarea pe panta hazardului total şi a improvizaţiei. Dacă „harul didactic" nu este suficient (şi nu este!), atunci apelul la o cale raţională, premeditată este justificat. Talentul, în materie de pedagogie, poate fi suplinit (desigur, nu total) prin metodă. De altfel, cercetările contemporane de praxiologie pot fi reformulate sau aplicate şi în activităţile didactice. A devenit o judecată de bun simţ aserţiunea după care un „lucru bine făcut" este rezultatul unui „proiect bine gândit". Unii autori (Jinga, Negret, 1982) avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esenţiale, în următoarea ordine:

- *Ce* voi face?
- *Cu ce* voi face?

- *Cum* voi face?

- *Cum voi şti dacă* ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează obiectivele educaţionale, care trebuie să fie fixate şi realizate. A doua întrebare trimite către resursele educaţionale de care dispune sau trebuie să dispună educatorul. A treia întrebare cere un răspuns concret privind stabilirea unei strategii educaţionale, coerente şi pertinente, pentru atingerea scopurilor. Răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienţei activităţii desfăşurate. Pentru fiecare dintre cele patru etape sunt stabilite operaţii distincte. Astfel, în vederea precizării obiectivelor se va viza o serie de operaţii precum: stabilirea a *ce va şti* şi a *ce va şti să facă* elevul, verificarea concordanţei dintre cerinţele aşteptate şi conţinutul programei şcolare, verificarea dacă obiectivele prescrise sunt compatibile cu *timpul* de care dispun elevii şi profesorul. Analiza resurselor, în a doua etapă, comportă următoarele operaţii: analizarea calităţii *materialului uman* (dezvoltarea fizică şi psihică a elevilor, particularităţile individuale, motivaţia învăţării), analizarea *mijloacelor şi materialelor* de care dispune profesorul. Alegerea *metodelor* didactice cele mai adecvate, selecţia ori confecţionarea *materialelor didactice* necesare, selecţia *mijloacelor* de instruire, combinarea şi dozarea metodelor şi mijloacelor care să garanteze eficacitatea, imaginarea şi scrierea scenariului didactic sunt operaţiuni care se integrează în etapa de elaborare a strategiei didactice. În fine, a patra etapă, *evaluarea*, este centrată pe elaborarea unui sistem de metode şi tehnici de evaluare, care să fie în concordanţă cu obiectivele şi conţinuturile fixate.

Prima etapă, poate cea mai importantă, cuprinde o serie de operaţii de identificare de dimensionare a obiectivelor educaţionale ale lecţiei. Precizarea clară a obiectivelor educaţionale este condiţia fumdamentală a proiectării corecte a lecţiei. Dacă educatorul nu ştie, înainte de a începe lecţia, cu ce rezultate concrete trebuie să se încheie ea, atunci improbabilitatea procedurală şi eşecul sunt de aşteptat. În chip obligatoriu, obiectivul educaţional trebuie să vizeze delimitarea unei conduite sau achiziţii educative, care să fie redate în termeni de comportamente identificabile, vizibile, concrete.

Exprimarea unui obiect operaţional este o acţiune de mare răspundere din partea profesorului, întrucât se pot naşte unele confuzii ce conduc, din start, la eşuarea unei lecţii.

De obicei, în definirea unui obiectiv se va ţine cont de următoarele norme (Vlăsceanu, 1988, p.257):

a. un obiectiv nu descrie activitatea profesorului ci schimbarea care se aşteaptă să se producă, în urma instruirii elevului;

b. obiectivul trebuie să fie formulat în termeni comportamentali expliciţi, prin utilizarea unor „verbe de acţiune";

c. fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operaţie singulară, pentru a facilita măsurarea şi evaluarea, şi nu o asociaţie sau o multitudine de operaţii, mai mult sau mai puţin distincte.

d. un obiectiv trebuie să fie elaborat în cât mai puţine cuvinte, pentru a uşura referirea la conţinutul său specific;

e. obiectivele să fie integrate şi derivabile logic, pentru a fi asociate construcţiei logice a conţinutului informaţional şi a situaţiilor instructive.

Un obiectiv este descris cu precizie atunci când comunică unei alte persoane ce ar trebui să facă pentru a observa că scopul unei lecţii a fost atins. Scopul unui curs trebuie să aibă în vedere - notează Gagné (1977, p.90) - ceea ce va şti elevul *după* lecţie, şi nu ceea ce face *în timpul* ei. Apoi, scopurile trebuie stabilite în termenii unor *rezultate imediate* ale instruirii, şi nu în cei ai realizărilor mai îndepărtate. Concretizările de perspectivă scapă, de multe ori, prefigurările şi dezideratelor prezente ale profesorilor. Realizările viitoare ale elevilor, raportate la un moment iniţial, nu ţin de regia operaţionalizării obiectivelor.

Înafară de unele exigenţe „interne", de rigurozitate în identificarea şi enunţarea (numirea) obiectivelor, trebuie meditat la adecvarea şi consensul dintre orientarea finalităţilor generale ale educaţiei şi obiectivele structurale ale lecţiei, dacă aceste delimitări sunt congruente sau contradictorii. Obiectivele operaţionale trebuie să „prelungească" şi, uneori, să concretizeze valorile idealului educaţional, să circumstanţieze obiectivele generale ale educaţiei la diferitele materii sau lecţii. Trebuie vegheat la acordul axiologic dintre cerinţele macrostructurale şi cele microstructurale ale edificiului

finalităţilor (cu toate că, în unele circumstanţe istorice, este de dorit o anumită discrepanţă dintre idealul educativ de „formare a personalităţii multilateral dezvoltate" şi a „omului nou" - de pildă - şi obiectivele medii sau operaţionale, care în aceleaşi conjuncturi istorice, erau de multe ori fireşti, autentice descrise şi înfăptuite cu simţ de răspundere şi clarviziune de către cadrul didactic onest).

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei paşi, descrişi de Mager: identificarea performanţei finale pe care instruirea încearcă să o realizeze, descrierea condiţiei esenţiale, în care ar trebui să se producă respectivul comportament şi descrierea nivelului de perfecţionare a performanţei.

A doua etapă a proiectării, stabilirea resurselor educaţionale, se constituie din operaţii de delimitare a conţinutului învăţării (informaţii, abilităţi, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacităţi de învăţare, motivaţie) şi a resurselor materiale, care condiţionează buna desfăşurare a procesului (spaţiu, timp, mijloace materiale). Conţinutul educativ trebuie să realizeze un echilibru între componenetele informative şi cele formative. Un profesor este cu atât mai bun cu cât reuşeşte să-l înveţe pe elev exact *ceea ce poate (elevul) şi are realmente nevoie*. Premisa de la care se pleacă trebuie să fie una optimistă, în sensul că orice copil poate fi învăţat cu sau pentru ceva, cu condiţia alegerii celor mai potrivite metode şi mijloace de educaţie. Alegerea mijloacelor materiale, în măsura în care ţine numai de profesor, trebuie să se facă în chip oportun şi să se adecveze situaţiei de învăţare, fără supralicitări sau ipostazieri ale unor ambiţii extradidactice, subiectiviste.

A treia etapă în proiectare vizează conturarea strategiilor didactice optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale şi mijloace educaţionale, pe baza cărora să se atingă obiectivele activităţii didactice. Strategia selectării celor „Trei M" (Metode, Materiale, Mijloace) trebuie centrată pe îmbinare şi dozaj, pe adecvaţie şi eficienţă. Specialiştii pledează pentru realizarea unei îmbinări şi ordonări a metodelor, materialelor şi mijloacelor încât fiecare „M" din combinatorica propusă să potenţeze efectul didactic al celorlalte, rezultatul fiind o sporire generală a eficacităţii strategiei. Imaginaţia pedagogică a cadrului didactic este cea care prezidează

alegerea şi combinarea, mai mult sau mai puţin fericite, a metodelor, materialelor şi mijloacelor folosite în învăţământ.

Ultima secvenţă a proiectării strategiei didactice face loc unei „operaţii-cheie" - stabilirea scenariului didactic. Acesta este un instrument eficace pentru evitarea hazardului în activitatea didactică reală, concretă. Raţiunea de bază a realizării scenariului didactiv este aceea de a preveni erorile, riscurile, evenimentele nedorite în practica didactică. Desigur că şi hazardul joacă un rol important în predare. Profesorul trebuie să exploateze anumite „momente fericite", neanticipate în proiectul didactic. Într-un anume sens, activitatea didactică este un act de creaţie, şi mai puţin un şir neîntrerupt de operaţii-şablon, decantate în mod rutinier, didacticist. Nu se poate programa totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneităţii şi actului liber. Amănunţirea şi rigorismul excesive sunt la fel de dăunătoare ca şi lipsa oricăror repere procedurale. Un bun profesor va specula şi va integra didactic orice nou curs al desfăşurărilor, dându-i o nouă semnificaţie pedagogică şi valorificându-l în beneficiul acurateţei şi eficienţei procesului.

Etapa finală a proiectării didactice vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învăţării. Proiectul didactic este bine format dacă el stabileşte, de la început, o procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse.

Evaluarea cea mai validă este cea care se face pornind de la obiectivele operaţionale ale activităţii. Ea trebuie să vizeze raportul dintre rezultatele obţinute şi rezultatele scontate (obiectivele). În funcţie de acurateţea enunţării obiectivele şi de măsura insinuării acestora în achiziţii comportamentale concrete, observabile, se poate determina, prin evaluare, eficienţa activităţii didactice, ca un raport dintre rezultatele obţinute şi resursele consumate. Rezultatele obţinute trebuie conexate în mod necesar la resursele psihologice şi de timp consumate, pentru a ajunge la respectivele rezultate. O activitate didactică este cu atât mai eficientă cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puţină oboseală şi cu mai multă plăcere pentru efortul depus. Scopul evaluării nu este de a eticheta şi ierarhiza elevii odată pentru totdeauna, ci de a perfecţiona necontenit procesul instructiv-educativ, prin evidenţierea unor puncte slabe sau neajunsuri,

prin asigurarea unei autoreglări şi închideri sporitoare, ce au loc chiar în cuprinsul sistemului acţional de instruire.

3. Rolul educatorului în realizarea şi desfăşurarea activităţii instructiv-educative

Proiectarea unei lecţii constituie o piatră de încercare pentru orice cadru didactic. Succesul unei lecţii este garantat de buna pregătire şi anticipare a secvenţelor instructiv-educative de către învăţător sau profesor. Elaborarea unei lecţii constituie un act de creaţie, prin care se imaginează şi se construiesc momentelor ei principale, dar şi cele de amănunt. Pentru aceasta, profesorul trebuie să probeze nu numai o bună pregătire de specialitate, ci şi o pregătire metodică, o instrucţie pedagogică, o experienţă în materie de predare. Proiectarea optimă a unei lecţii este „un act de creaţie directivat de principii didactice care exprimă cerinţele şi condiţiile interne şi externe ale învăţării, care sintetizează cele mai recente date ştiinţifice, implicate în explicarea procesului de învăţământ" (Cerghit, 1983, p.61). În intervalul unor norme, specifice designului instrucţional, profesorul va avea suficientă libertate în a inova noi situaţii, noi secvenţe instructive, dând curs creativităţii sale pedagogice, creând sau valorificând momentele „fericite", apărute pe neaşteptate.

Proiectul de lecţie trebuie să descrie soluţiile optime care vor prezida situaţia de învăţare, fiind un instrument intermediar între prefigurările mentale şi concretizările faptice ale acţiunilor instructiv-educative. Un proiect eficient se caracterizează prin:

a. *adecvaţie* la situaţia didactică concretă;

b. *operaţionalitate*, adică potenţialitatea de a se transfigura (descompune) în secvenţe acţionale şi operaţiuni distincte;

c. *flexibilitate* sau *adaptabilitate* la evenimente noi, permisivitate la integrarea „din mers" a unor strategii decantate în chiar cursul desfăşurării procesului;

d. *economicitate* sau parcimonie discursivă şi strategică, încât într-un cadru strategic simplu, nesofisticat să se realizeze cât mai mult din punct de vedere practic.

Proiectarea efectivă a unei lecţii se realizează ţinând cont de mai multe variabile, precum complexitatea conţinutului, gradul de pregătire a elevilor, natura strategiilor aplicate, tipurile de lecţii alese etc.

Proiectarea instruirii la o lecţie presupune realizarea unei concordanţe între trei „puncte-cheie" (Gagné, Leslie, 1977, p.154):

a. obiective sau scopuri;

b. metode, materiale, mijloace şi experienţe sau exerciţii de învăţare;

c. evaluarea succesului şcolar.

Centrarea pe realizarea conexiunii dintre cele trei planuri asigură congruenţa şi unitatea funcţională a instruirii şi exclude devierile pe panta improvizaţiei şi hazardului. Această exigenţă ajută la verificarea concordanţei noţiunilor şi ideilor ce vor fi predate, în raport cu obiectivul lecţiei şi cu tipul testului sau al altor mijloace de evaluare, folosite pentru a decide dacă predarea a fost satisfăcătoare. Mager a operaţionalizat cele trei exigenţe în trei întrebări cu răspunsurile subsecvente:

- *Spre ce tind*? - în lecţia prezentă (se anunţă obiectivul performativ al lecţiei, arătând ce vor putea face elevii după ce stăpânesc lecţia);

- *Cum să ajung acolo*? - cum să realizez obiectivul (prin selectarea metodelor, materialelor şi exerciţiilor care vor realiza evenimentele instrucţionale şi condiţiile învăţării adecvate pentru fiecare capacitate subordonată);

- *Cum voi şti când am ajuns*? - atingerea scopului (prin administrarea unei probe de evaluare care să ateste performanţa elevului şi momentul când s-au atins obiectivele unei lecţii).

Prin corelarea celor trei puncte-cheie se proiectează lecţia într-un set de acţiuni realizate în mai multe etape:

a. analiza generală a lecţiei, prin consultarea programei, manualului sau a altor materiale bibliografice;

b. determinarea obiectivului general şi a obiectivelor operaţionale, prin decelarea capacităţilor umane ce pot fi identificate, măsurate, exprimate;

c. selectarea şi organizarea conţinutului învăţării în unităţi şi teme principale, care să fie convergente şi să slujească obiectivele fixate;

d. alegerea şi combinarea metodelor şi procedeelor didactice pentru situaţiile didactice concrete, în acord cu secvenţele de conţinut, particularităţile elevilor, obiectivele lecţiei;

e. selectarea unor mijloace de învăţământ sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;

f. stabilirea modalităţilor de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);

g. alegerea metodelor şi instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

Proiectul de lecţie cuprinde o articulare ideatică, scriptică a mai multor elemente componente, ce sunt repartizate, de regulă, în două părţi: o parte *introductivă* şi una ce vizează *desfăşurarea* propriu-zisă a momentelor şi evenimentelor de parcurs ale lecţiei.

Schematic, un proiect de lecţie se prezintă după cum urmează:

PROIECT DE LECŢIE

1. Data
2. Obiectul
3. Clasa
4. Subiectul lecţiei
5. Tipul de lecţie
6. Obiectivul fundamental

Desfăşurarea lecţiei

Momentele lecţiei	Obiective propuse	Tehnologia realizării	Conexiunea inversă

Desfăsurarea propriu-zisă a lecţiei se referă la momentele de parcurs, cu precizarea reperelor temporale, a metodelor şi mijloacelor de învăţământ, a formelor de realizare a învăţării. De regulă, proiectul de lecţie trebuie centrat atât pe conţinut cât şi pe acţiunea (comportamentul) profesorului şi a(l) elevilor. Un asemenea proiect de lecţie poate avea următoarele coloane:

Momen-tele lecţiei	Conţinutul cu timpul coresp.	Activitatea profesorului (met.proc.)	Mijloace de învăţământ	Activitatea elevilor

Nu există un model unic, absolut pentru desfăşurarea lecţiei. În funcţie de predominanţa referinţei la obiective, conţinuturi, activităţi, locuri de desfăşurare a lecţiei (atelier, muzeu, natură), mod de organizare a elevilor (pe grupe, individual) se pot structura modele diferite de desfăşurare a activităţilor. Important este ca planul demersului anticipativ, consumat în proiectare, să se adecveze situaţiilor concrete de învăţare şi să conducă la rezultate satisfăcătoare.

Note bibliografice

1. Babanski, I. K., 1979, *Optimizarea procesului de învăţământ*, E.D.P., Bucureşti.

2. Cerghit, Ioan, 1983, *Proiectarea (design-ul) lecţiei* în *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, (coord. I. Cerghit), E.D.P., Bucureşti.

3. Cerghit, Ioan, 1986, *Abordarea sistemică a procesului de învăţământ*, în *Siteză de didactică modernă*, Tribuna învăţământului.

4. Gagné, R., Leslie, B., 1977, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., Bucureşti.

5. Ionescu, Miron, 1982, *Lecţia între proiect şi realizare*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.

6. Jinga, Ioan, Negreţ, Ion, 1982, *Predarea şi învăţarea eficientă*, în *Revista de pedagogie*, nr.1-6.

7. Landsheere, V.de, Lansheere, G. de, 1979, *Definirea obiectivelor educaţiei*, E.D.P., Bucureşti.

8. Piaget, Jean, 1973, *Structuralismul*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.

9. Văideanu, George, 1986, *Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ*, în *Pedagogie*, Ghid pentru profesori, Centrul de multiplicare al Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi.

10. Vlăsceanu, Lazăr, 1988, *Proiectarea pedagogică*, în *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti.

11. UNESCO, 1981, *L'éducateur et l'approche systémique*, Manuel pour ameliorer la practique de l'éducation, II-éme ed., Paris.

COMUNICAREA DIDACTICĂ

1. Comunicare şi informare didactică

Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multicanal al informaţiilor între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan sau succesiv rolurile de emiţători şi receptori, semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Comunicarea pedagogică presupune o interacţiune reciprocă, de tip *feed-back*, privind atât informaţiile explicite cât şi cele adiacente (intenţionate sau formate în chiar cursul comunicării).

Noţiunea de comunicare implică o anumită reciprocitate, fiind mai generală şi mai completă decât informarea, pe când aceasta din urmă nu este decât o varietate sau o latură a comunicării. Comunicarea presupune o procesualitate circulară, care se înscrie într-o anumită temporalitate de care ţine cont şi care, la rândul ei, o modelează. De altfel, timpul pare să fie un element relevant, cu un puternic caracter informant în anumite contexte discursive (Carmen, 1984). Temporalitatea se poate converti într-un agent semiotic suplimentar pentru profesorul care stăpâneşte dibăcia prefacerilor prin limbaj ale coordonatelor trecut - prezent - viitor. Temporalitatea discursului este altceva decât timpul obiectiv. Dacă timpul cronic este unul singur şi nu poate fi alterat, cel discursiv se metamorfozează în „timpi" precum timpul subiectiv, timpul ficţional, timpul personajelor, situaţiilor şi faptelor invocate, timpul de enunţat şi timpul enunţului, care pot stabili relaţii de anterioritate, simultaneitate sau posterioritate, sugerând şi accentuând elemente cognitive şi configuraţii ideatice prin diverse construcţii sintactice şi/sau combinaţii lexicale. Discursul actual nu prezintă niciodată un univers complet, ci doar un fragment care se îmbogăţeşte pe parcurs. Pe măsura derulării timpului, se vor profila şi alte „semne" care vor circumscrie progresiv semnificaţii din ce în ce mai ample şi mai complete.

Comunicarea este un circuit care se autoedifică şi autoreglează permanent, pe când informarea ţine mai mult de reguli statornicite *a*

priori. În cazul unui proces de comunicare interlocutorii „creează şi inventează nu numai conţinuturi, dar şi procese, reguli, procedee şi modalităţi ale schimbului lor" (Ardoine, 1988, p.62). Inteligenţa consumată în comunicare este mai ales de ordin *strategic*, pe când cea subordonată informării este mai curând de ordin *logic* (Ardoine, p.62).

Conform analizelor întreprinse de unii teoreticieni, comunicarea poate fi ierarhică şi reciprocă. Comunicarea ierarhică se caracterizează prin aceea că cei doi interlocutori ocupă poziţii diferite, unul este superior, emiţând mai mult, altul inferior, recepţionând cu precădere mesaje; interlocutorul cu poziţia superioară are cel mai des iniţiativa mesajului, iar mesajul este codat, previzibil şi de tip prescriptiv. Comunicarea reciprocă, din contra, este cea în care partenerii nu ocupă nici unul o poziţie privilegiată, iniţiativa mesajului aparţine fiecăruia în egală măsură, iar mesajul este mai puţin previzibil, mai informant şi procesul ca atare este mai deschis perfecţionărilor (Berger, 1988, pp. 77-9). Comunicarea didactică implică ambele strategii, predominanţa uneia într-un anumit context fiind justificată de obiectivele vizate, conţinutul transmis, metodele şi mijloacele didactice desfăşurate. În timp ce profesorul emite, locutorul-elev îşi construieşte, pe baza elementelor informaţionale remise, mesajul său, care, în parte, va fi returnat (explicit sau prin transparenţa mimicii, gesturilor etc.) profesorului. La limită, profesorul face două acţiuni, aparent contradictorii: el vorbeşte şi îşi ascultă elevii în acelaşi timp. De aceea, comunicarea didactică va căpăta un aspect improbabil, deoarece strategia comunicaţională în orice moment poate fi resemnificată.

Departe de a fi un fenomen linear, omogen şi mecanic, comunicarea se prezintă ca un proces dinamic, în cursul căruia unele strategii se înlocuiesc cu altele, conducând pe interlocutori la „deplasarea" unuia spre celălalt. În cazuri bine determinate, se admit chiar şi schimburile de statut comunicaţional. Chiar şi atunci când comunicarea pare unidirecţională, de la profesor la elev - de pildă - ea nu este univocă întrucât, simultan cu fluxul informaţional principal va lua naştere un flux adiacent, important prin funcţionalitate şi consecinţe, cel al *feed-back*-urilor care reglează comunicarea. Această

retroacțiune este atât de importantă încât, uneori, dacă nu se ține cont de ea, întregul releu informațional se poate bloca. Dacă profesorul nu decriptează la timp reacțiile elevilor săi și nu-și reglează la timp conduita comunicațională, întreaga activitate educațională poate fi compromisă. Orice comunicare realizează un circuit închis, iar ca să se deschidă, aceasta trebuie să fie bilaterală. De altfel, expresia „comunicare unilaterală" este un nonsens. Actul informativ poate fi unilateral (de la un radioreceptor, de exemplu), dar comunicarea niciodată. Profesorul nu informează, ci comunică. Informațiile sale variază ca amplitudine și profunzime în funcție de informațiile primite de la elevi, care dau seamă de informațiile pe care ei le așteaptă sau sunt în stare să le întâmpine. Profesorul este un rezonator. Ca și elevul, de altfel.

Așadar, comunicarea didactică înglobează și acele fluxuri informaționale, intenționate sau nu, verbale ori nonverbale profilând un univers de discurs pluridirecțional, multicanal și polisemantic.

2. Educația ca practică semnificantă

În comunicarea didactică, informația se decelează, ca și în alte situații de comunicare, prin intermediul semnelor. Atât constructele limbajului verbal cât și artificiile paraverbale sau nonverbale pot fi considerate niște semne care poartă sau generează numeroase semnificații.

Ipoteza noastră constă în faptul că discursul didactic poate fi analizat ca o structură de semne, de constructe, de entități care pot sta în locul unor realități, trimit la anumite realități sau se autoprezintă. Semioza didactică ar desemna procesul de comunicare didactică în ipostaza de practică semnificantă. Termenul este introdus de Umberto Eco, care operează o diferențiere între semioză și semiotică: „semioza este fenomenul obiect, în timp ce semiotica este știința care studiază obiectul" (Eco, 1982, p.77).

Orice semn este un înlocuitor al unei realităţi sau al unui gând şi întreţine relaţii semnice pe axele sintagmatice şi paradigmatice ale desfăşurării câmpului semiotic. Semnul presupune o conştiinţă interpretatoare, deoarece „ceva este semn doar pentru că este interpretat ca semn de către un interpret oarecare" (Morris, 1971, p.20).

Postularea unei informaţii sau stări presupune o exteriorizare prin intermediul semnelor. Însăşi gândirea, mai mult sau mai puţin abstractă, nu poate funcţiona înafara unor suporturi materiale ale căror expresii se mulează în raport cu gândurile purtate. „Singura gândire care poate fi recunoscută este gândirea în semne ... Din teza că orice gândire este un semn rezultă că fiecare gând trebuie să se adreseze altuia, trebuie să determine un altul, căci aceasta este esenţa unui semn" (Peirce, 1990, p.61). „Gândul" supraordonat este tot un semn, iar încercarea de a-l semnifica trimite către un alt semn... şi aşa *ad infinitum*. O dată ce generatorul semiotic a fost pornit, greu se mai poate opri. Semioza devine „nelimitată". Mişcarea lanţului de semne, produsă de protagonişti, antrenează deplasări continue de semnificaţii, circularităţi redundante, tribulaţii nedorite sau tăceri inoportune, ce pun în pericol buna înţelegere - raţiunea existenţei acestui câmp semiotic. De aceea, se impune cu necesitate intervenţia unui regulator al generatorului semiotic pe care noi îl vedem în profesor şi în capacitatea lui de a pune în ordine, a regla şi a stăpâni un mecanism fără de care nimic nu mai este inteligibil.

Dacă sub aspectul controlului acestui mecanism, profesorului îi revine rolul conducător, din punct de vedere procesual nu se mai poate justifica predominanţa profesorului în raport cu elevii săi. Didactica modernă, care acreditează teze precum „fiecare învaţă de la fiecare" sau „nu se mai ştie cine dă şi cine primeşte", vine să detroneze ierarhiile de roluri clădite pe vechi canoane sau observaţii de suprafaţă, care, aplicate în plan real, ar avea efecte minime sau nule.

Mesajul educaţional nu preexistă în totalitate actului enunţării. El se structurează , în parte, în chiar actul transmiterii lui. Desigur că, din perspectiva profesorului, mesajul este cunoscut. Orice profesor îşi va prefigura mental conţinutul şi forma discursului. Dar noi trebuie să

definim mesajul ţinând cont de toate variabilele implicate în acest proces. Mesajul nu este numai ceea ce se emite, ci şi ceea ce se recepţionează. El nu există până la un moment dat decât ca pură potenţialitate, pe care o instanţă hermeneutică o actualizează atribuindu-i semnificaţii determinate. „Chiar afirmaţia cea mai literală - subliniază un analist al limbajului - are o dimensiune hermeneutică. Ea trebuie decodată. Înseamnă ceva mai mult, mai puţin sau ceva diferit de ceea ce afirmă. Numai tautologiile pure sunt coextensive cu reformularea lor" (Steiner, 1983, p.345). Fiinţând ca ceva care trebuie să se împlinească, mesajul este o aşteptare, o aspiraţie, ceva încă nestructurat. Cu atât mai mult cu cât didactica actuală pune un accent deosebit pe structurile cognitiv-operatorii ale elevilor. Şi sub aspect comprehensiv, dobândirea atributului competenţei este un rezultat care se înfăptuieşte „pe cont propriu". Semnele remise receptorului predispun spre un atare demers hermeneutic. Sensul însuşi evocă o lipsă ce se cere a fi înlocuită cu ceva. „Semnul este dintr-o dată marcare şi lipsă, în mod originar dublu" (Ducrot, Todorov, p.133). El trezeşte un evantai de solicitări. Partea semnului care poate deveni sensibilă se numeşte - de la Saussure încoace - *semnificant*, partea absentă *semnificat*, iar relaţia care le întreţine conturează *semnificaţia*. Oricum, semnificaţia se structurează şi pornind de la ceva care nu este încă. Din perspectiva profesorului, mesajul este - în termeni lingvistici - o *competenţă*; din perspectiva elevului, el este o *performanţă*.

Încât, am putea aprecia că semnificaţiile mesajelor didactice nu se transmit, ci „se fac" la fiecare pol în parte, în funcţie de o serie de parametri contextuali, preexistenţi sau structuraţi în actul enunţării. Aceste semnificaţii nu numai că sunt generate în funcţie de semnificaţiile preexistente, dar ele însele se constituie în contexte enunţiative cu rol moderator pentru semnificaţiile ce se vor sedimenta mai târziu.

Actualizarea sensurilor în discursul didactic este un prilej de afirmare a creativităţii şi personalităţii elevilor. Fiind coparticipanţi la „definitivarea" semnelor, ei îşi vor dezvolta disponibilităţile receptive şi capacităţile de cunoaştere. Semnificaţiile vor fi date de cunoaşterea socialmente determinată cu privire la uzajul semnelor (raportul

context-semn), iar „multitudinea referenţilor posibili se va explica prin multitudinea formelor de cunoaştere cu privire la uzajul semnelor... Alegerea referentului actual depinde de forma (formele) de cunoaştere actualizată (-te), activată (-te) în cursul recepţiei de către receptori, într-un mod sau altul" (Kálmán, 1983). Putem spune că orice semnificaţie este contextuală şi, la rândul ei, are puterea de a contextualiza. Profesorul va propensa o anumită semnificaţie, dar va prăgăti (sau va ţine cont), totodată, şi (de) contextul care va facilita naşterea semnificaţiei intenţionată de el. De altfel, orice asimilare a unei idei presupune o angajare intertextuală, din punct de vedere interpretativ, întrucât nici o cunoştinţă nu apare pe un teren gol, ci se inserează într-un tot organic precedent sau coprezent.

Semnificaţia nu ţine numai de enunţ, ci şi de *enunţare*. Iar aceasta antrenează un evantai mai larg de coordonate zămislitoare de sensuri. Important nu este numai ceea ce spune profesorul, ci şi modul cum spune. „Enunţarea - scrie Roland Barthes (1987, p.351) - expunând locul şi energia subiectului, sau chiar lipsa acestuia (ceea ce nu înseamnă absenţa sa), ţinteşte însuşi realul limbajului, ea recunoaşte că limbajul este un imens halou de implicaţii, efecte, ecouri, drumuri drepte şi ocolite, întortocheate, ea decide să dea glas unui subiect, deopotrivă insistent şi ireperabil, necunoscut şi totuşi recunoscut cu o familiaritate neliniştitoare, cuvintele nu mai sunt, în mod iluzoriu, înţelese ca simple instrumente, ci lansate asemeni unor proiectile, explozii, vibraţii, maşinării, o imensă savoare". De aici şi pluralitatea semnificaţiilor decelate prin interpretare, şi chiar relativa „încâlceală" sau chiar „blocaj" al comunicării, atunci când profesorul nu mai ţine sub control „zgomotul" determinat de „freamătul" supradimensionat al sensului.

Schimbul de idei sau sentimente antrenează întregul orizont discursiv precum şi întrega personalitate a protagoniştilor. Se reactualizează, se remaniază ori se ocultează cunoştinţe, idei, sentimente. Unele seturi informaţionale participă stimulativ la restructurările ideatice (retenţie pozitivă), altele în chip obstacular (retenţie negativă). În altă ordine de idei, reacţia celui cu care dialoghez este nu numai în funcţie de ceea ce preconizez sau aştept

de la el, ci şi de semnificaţiile pe care preopinentul meu le ataşează gestului pe care îl fac sau nu.

Semioza pedagogică se întemeiază pe o competiţie a interpretărilor, iar semnificaţiile nu sunt decât „sedimente" ale unei „înfruntări" privind producerea sensurilor. În aceste circumstanţe, profesorul îşi asumă un dublu rol: de „interocutor egal", care „coboară" la nivelul de înţelegere al elevului, dar şi de observator, conducător şi reglator al orizontului discursiv, în cazul apariţiei unor disfuncţiuni în „negocierea" sensurilor. Profesorul trebuie să ţină întodeauna cont de posibilităţile aprehensive ale elevilor şi să pregătească cadrul discursiv de inserţie sau de naştere a noilor semnificaţii. „Dacă cultura profesorului trebuie să devină o parte a conştiinţei copilului, atunci cultura copilului ar trebui mai întâi să devină o parte a conştiinţei profesorului. Aceasta ar însemna că profesorul trebuie să fie capabil să înţeleagă dialectul copilului, mai degrabă decât să încerce în mod deliberat să-l schimbe... Trebuie să distingem între principiile şi operaţiile pe care profesorii le transmit şi le dezvoltă la copii şi contextele pe care profesorii le creează pentru a putea face acest lucru posibil" (Bernstein, 1978, p.116).

Decantarea unei semnificaţii pune în joc - conform semioticianului Ch. Morris - trei planuri ale relaţionărilor semnice: sintactica (relaţia semn-semn), semantica (relaţia semn-referent) şi pragmatica (relaţia semn-utilizator) (1971, p.426-429).

Un gest-semn al profesorului îşi declină semnificaţia prin intrarea lui într-o reţea de semne anterioare sau coprezente. Oricum, legăturile sintactice constituie premise ale descifrării sensurilor, iar acest proces este susţinut de prezenţa unor norme de recunoaştere convenite mai mult sau mai puţin tacit, între parteneri. Uneori, construcţiile sintactice (felul de a spune ceva, de a pleda, de a admonesta) pot ele însele secreta un mesaj adiacent (care se adaugă mesajului principal, format la nivel semantic), ştiut fiind că unele mesaje pot fi transmise *prin* fraze, dar nu se află *în* fraze.

Planul semantic asigură formarea semnificaţiilor în gradul cel mai înalt, deoarece atât emitătorul profesor cât şi receptorul-elev ataşează

fiecărui semn realitatea la care acesta trimite sau pe care o desemnează. Nici un semn nu poate fi golit de conţinutul pe care îl vehiculează.

Planul pragmatic pune în evidenţă creativitatea şi productivitatea receptorilor în a interpreta diferitele semne. Orice semn se revelează într-un anumit context existenţial şi actualizează experienţele diferite ale locutorilor. Teoria ilocuţionară asupra limbajului - de pildă - pornind de la faimosul aforism al lui Wittgenstein că „sensul este uzul", demonstrază convingător teza că sensul nu poate fi determinat independent de intenţiile şi acţiunile comunicative particulare ale vorbitorilor. Înţelegerea este asigurată de vigilenţa ascultătorului în a surprinde intenţionalitatea locutorului, pe baza recunoaşterii „actelor de vorbire" performate. O pragmatică a discursului educaţional trebuie să ia în seamă şi dimensiunile supraindividuale ale limbajului, în speţă cele de ordin socio-comunitar. „Forma particulară a relaţiei sociale - ne avertizează un sociolog al limbajului (Bernstein, 1978, p.60) - reflectă selectând ceea ce este spus, momentul în care este spus, sau felul în care este spus. Forma relaţiilor sociale reglează opţiunile pe care le fac locutorii, atât la nivelul sintactic, cât şi la cel lexical". Limba pe care o vorbim vorbeşte ea însăşi despre o lume, a cărei emanaţie - în parte este - şi în ale cărei unde, lumea ca atare, la rândul ei, se oglindeşte.

3. Discursul didactic - între demonstrare şi argumentare

Comunicarea didactică este un gen aparte de discurs în care demonstrarea şi argumentarea, ca acte de explicare şi persuadare, se actualizează în mod gradual, complementându-se reciproc, în funcţie de specificitatea noului context.

Demonstraţia este un demers logic, bazat pe inferenţe deductive sau inductive, în centrul căruia stau valorile de adevăr, necesar şi evidenţă. Asertarea se face plecând de la anumite premise, prin

respectarea anumitor reguli de inferenţă, respectare care validează excursul explicativ, ajungându-se, astfel, la concluzii adevărate. Această cale de derivare alethică se foloseşte des în discursul didactic, mai ales atunci când secvenţele discursive conţin elemente certe iar conţinutul învăţământului îngăduie o astfel de detaliere explicativă. Nu înseamnă însă că demonstraţia nu se relativizează în funcţie de particularităţile auditorilor, disciplinei sau lecţiei predate. Dacă la matematică - de pildă - se foloseşte preponderent inferenţa deductivă, la biologie sau psihologie se vor uzita şi inferenţe inductive sau abductive. Chiar şi acelaşi raţionament deductiv poate fi mai mult sau mai puţin restrâns sau transparent, pornind de la competenţele comprehensive diferite ale elevilor ori claselor cu care se lucrează.

Aspectul argumentativ al discursului didactic vine să recupereze psiho-sociologicul din activitatea de predare-învăţare. Profesorul trebuie să stăpânească tehnicile de condiţionare prin discurs, pentru a provoca adeziune la ceea ce spune sau pentru trezirea unor disponibilităţi de asimilare ori acţiune la momente oportune. Oratorul - profesor are de persuadat un auditoriu compozit, ce reuneşte individualităţi distincte prin caracterele, ataşamentele şi potenţialităţile elevilor săi. După unii neoretoreticieni (Perelman, 1958, p.72), discursul educativ se apropie de genul epidictic, care este destinat să promoveze valorile asupra cărora s-a căzut de acord de către parteneri şi nu mai constituie obiecte de dispută. De aceea, argumentarea poate fi considerată ca un substitut al forţei materiale care, prin constrângere, promovează efecte de aceeaşi natură.

Prestigiul oratorului-profesor, limbajul folosit de acesta, capacitatea lui de a întrezări valorile permeabile sau admise de elevii săi sunt atribuite care cântăresc destul de greu în exerciţiul argumentativ. Toate aceste elemente, ce propensează şi potenţează verosimilul, opinabilul, plauzibilul, probabilul, fac parte din tehnicile discursive ce permit „provocarea sau creşterea adeziunii spiritelor la tezele care le solicită asentimentul" (Perelman, 1958, p.5). Căci, dacă demonstraţia logică angajează raţiunea elevilor, argumentarea solicită, cu preponderenţă, afectivitatea acestora. Iar dacă demonstraţia este un mijloc de a informa, argumentarea este o cale de a forma. Strategia argumentativă se înscrie pe un traiect pragmatic, modelând

credinţe, trezind expectanţe, stimulând comportamente. Mânuirea eficientă a argumentelor de către profesor trebuie să ţină atât de legităţile formalismelor logice, cât şi de exigenţe particulare de ordin psihologic. Trebuie aleasă o strategie persuasivă suplă şi economicoasă, iar compunerea episoadelor discursive se va face în cunoştinţă de cauză. De aceea, profesorul trebuie să ştie să utilizeze toate resursele expresiv-formale ale limbajului promovat.

Prin limbaj, profesorul nu numai că trebuie să reprezinte sau să înfăţişeze realul, dar trebuie să-i dea un sens, trebuie să-l valorizeze. Dacă stăpânim limbajul, avem şansa de a stăpâni şi realitatea. Gândim şi pe măsura limbajului ce îl deţinem. „Marginile limbii mele - spune Wittgenstein - sunt marginile lumii mele". Discriminarea lingvistică garantează succesul discriminărilor în plan real. Se ştie că învăţarea anumitor cuvinte sau culori determină o creştere a abilităţilor senzoriale în discriminarea psiho-fizică. „Chiar dacă limba nu modifică experienţa însăşi, ea ne oferă categorii care ne permit să corelăm experienţa şi să-i conferim o semnificaţie" (Kneller, 1973, p.235). Căci, limbajul formează şi modelează cadrul în care experienţa urmează a fi integrată, iar limbaje diferite o vor face în mod diferit.

4. Canale ale comunicării didactice. Implicaţii psiho-pedagogice.

Semnificaţia rezultată este o finalizare a jocului realizat între mai multe subsisteme de semne: verbale, paraverbale şi nonverbale. Cele trei subsisteme pot funcţiona simultan, iar prin omologia funcţională invocată se va produce o convergenţă în realizarea sensului, ca urmare a suprapunerii parţiale sau a continuităţii temporale. Totodată, cele trei instanţe se pot autonomiza datorită faptului că sunt capabile de mesaje diferite, chiar divergente, prin angajarea de mijloace expresive specifice. De dorit este ca, în comunicarea didactică, să se realizeze o convergenţă funcţională şi o angajare a tuturor canalelor de transmisie. Posibilităţile degajării şi remanierii semnificaţiilor sunt mai mari, iar elevii vor fi obligaţi să-şi perfecţioneze mai multe „antene" receptive.

a. **Subsistemul verbal.** Este cunoscut faptul că discursul verbal ocupă un loc principal în predarea-verificarea cunoştinţelor. Dacă „fiece cuvânt a fost cândva o operă de artă originală" (Herbert Read), în sensul că a existat un „protolimbaj" saturat în forme infralogice, a fost necesar ca, din sincretismul amorf şi confuz de constructe cvasiraţionale, să fie extrase, prin suprimarea oricăror urme de efuziuni afective, noţiuni stabile, parvenind la un mod de schimb validat socio-comunitar. Transbordarea afectivului şi condamnarea la mutism a incoştientului din convorbirile noastre este utopică şi iluzorie. „Limbajul gândirii (verbal, n.n.) - scrie Uşinski - se formează treptat din limbajul simţurilor, iar urmele acestor faşe senzoriale îşi lasă pecetea asupra limbii pentru totdeauna" (19, p.188).

Cuvintele, prin chiar folosirea lor „nudă", integrate atât în unităţi propoziţionale cât şi la nivel frastic (în sintaxe care ele însele pot „vorbi"), se vor coverti într-un standard perlocuţionar, care exploatat cuviincios constituie un factor de incitare a voinţei, atenţiei şi fanteziei elevilor. Conotaţiile cuvântului, rezultând din contextualitatea expresivă a uzanţei sale, producând o „rezonanţă... a întregii sale istorii anterioare" (Steiner, 1983, p.47) au puterea de a trezi elevului

imagini şi emoţii cu valenţe benefice pentru receptarea unor conţinuturi ideatice.

Limbajul - după Buhler - comportă nu numai funcţia de comunicare, ci o funcţie de apel, orientată spre destinatar şi o funcţie expresivă, ce vizează locutorul. Jakobson, pe lâgă cele trei dimensiuni relevate de Buhler, mai sugerează încă trei atitudini: funcţia metalingvistică (orientată spre cod), funcţia poetică (ce are ca obiect enunţul) şi funcţia fatică (ce vizează contactul comunicării) (cf. Ducrot, p.426). Toate cele şase funcţii invocate se pot actualiza în vorbirea didactică, profesorul având posibilitatea ca, în raport cu obiectivele propuse, să se centreze pe o funcţie sau alta.

b. **Subsistemul paraverbal.** În dialogul profesor-elev sunt prezentate şi alte resorturi comunicative care pot vehicula conţinuturi informaţionale. Modul cum sunt pronunţate sau rostite cuvintele încarcă emoţional ideile circumscrise de acestea, transformând dialogurile obişnuite - aparent banale - în instanţe expresive modelatoare. Comunicarea orală, prin elementele ei suprasegmentale ca intonaţia, accentul, debitul, ritmul, forţa, stilul, are darul de a personaliza actul de comunicare şi de a implica afectiv atât emitenţii-profesori cât şi receptorii-elevi. Forma prezentării unei informaţii poate deveni ea însăşi conţinut noncognitiv. Orice comunicare este însoţită de o metacomunicare, ce poate sugera sau fixa nuanţe expresive latente. Un bun profesor trebuie să fie şi un excelent „actor", care să exploateze la maximum „haloul" de semnificaţii ale cuvântului rostit. Prin pronunţare ele trebuie să mişte, să emoţioneze şi să capteze întreaga fiinţă a elevilor.

Să evidenţiem şi rolul figurilor limbajului cu care este ornamentat discursul. Eludând exprimarea concisă şi comună, figurile de stil amplifică puterea mesajului, nu numai prin suplimentarea lui cu semnificaţii colaterale, ci şi prin ocultare, disimulare sau ascundere intenţionată, promulgând conduita elevului spre traiectele imaginarului. Tropii sunt „copiii ficţiunii" (Marsais, 1981, p.158), iar a figura înseamnă „a vedea ca, dar nu totdeauna *a vedea* sau *a face să se vadă*" (Ricoeur, 1984, p.106). Chiar şi nerostirea, pauza între cuvinte sau fraze (în anumite limite poate „neexplicarea" sau „neră-

punsul" la unele întrebări) se pot converti în factori provocatori pentru creşterea gradului de interes al elevilor. Explicaţia „până la capăt" ori exprimarea redundantă - chiar dacă sunt indicate - pot da expozeului didactic o notă de monotonie şi plictiscală. Sunt momente când explicaţiile „încheiate" pot răpi din farmecul şi frumuseţea unei lecţii, văduvind elevii de mirajul interogaţiei perpetue. A spune chiar totul înseamnă a perima. Spre deosebire de tăcere, nerostirea sau suspendarea, în doze bine măsurate şi în contexte pragmatice nimerite, pot spori expresivitatea ideilor, întreţinând un autentic dialog.

c. **Subsistemul nonverbal.** Dialogul profesor-elev se lărgeşte şi prin intermediul canalelor nonverbale. Suntem obligaţi în activitatea didactică să recurgem şi la sistemul concret, perceptual sau imagistic, date fiind accesibilitatea şi imediatitatea decodificării acestor mijloace şi surse de comunicare. Audio-vizualul are meritul de a suplini conotaţiile pierdute prin decantarea limbajului denotativ, necesar dar nu şi suficient pentru a realiza idealul unei comunicări totale.

Mesajul vizual îmbracă atât un aspect *semantic* (lingvistic transpozabil şi recuperat în parte de limbă) cât şi un aspect *ectosemantic* (ce trancede semnificaţia imediată prin exploatarea câmpului de libertate al semnului) (Philippe, 1972, p.129) iar, sub aspectul funcţiilor, imaginilor vizuale li se revendică statutul de instanţe raţionale, expresive şi conative (Tribault-Laulan, 1972, p.27).

Ceea ce noi numim „realul" este mai întotdeauna ceea ce vedem şi mai apoi ceea ce auzim sau atingem. Limbajul verbal ne face prezente obiecte şi fenomene de care noi nu avem nici o experienţă. Dar, câteodată, acest instrument se dovedeşte a fi fragil şi sărac în compensaţii. Vizualul vine să-l ajute, să-l definitiveze, să-l suplimenteze. De altfel, cele două forme expresive angajează tipuri de raţionalitate oarecum distincte. „Gândirea vorbită este mai mult analitică, pentru că vorbirea este făcută din cuvinte, ce sunt părţi ale unor ansambluri, şi trebuie sesizate în mod particular. Dimpotrivă, gândirea evocată prin vizual este sintetică, căci vederea dă o percepţie globală a situaţiei" (Ellul, 1981, p.16). Dacă vorbirea este critică prin tribulaţiile şi ocolişurile sale, vizualul este direct prin evidenţa sa. Sunt cazuri când vizualul exprimă mai mult şi mai bine un anumit lucru

decât o face vorbirea. Un discurs verbal nu va fi în stare să descrie şi să explice funcţionarea unui motor, de pildă, cu aceeaşi eficacitate pe care o au o schemă sau motorul însuşi, iar dacă limbajul o va face, acesta ar fi destul de lung şi de incert. O pedagogie a imaginii, bine conturată, ar putea stimula învăţarea, căci prin arătare directă şi trecere rapidă în revistă a obiectului de învăţat se transmit informaţii fără scriere şi lectură, fără chiar o conceptualizare propriu-zisă.

Să mai reţinem faptul că ţinuta fizică, fizionomia feţei sau gesticulaţia educatorului pot stârni reverberaţii intelectuale sau afective asupra elevilor. Mimica feţei şi gesturile mâinii acompaniază limbajul vorbit, întregind sau prelungind semnificaţiile cuvintelor. Uneori, gesturile pot comunica mai multă informaţie ascultătorilor decât vorbirea. Artificiile periferice limbajului sunt capabile să acopere porţiuni ale spaţiului semantic, de care limba vorbită nu reuşeşte întotdeauna să le recupereze. Evoluţia psihomotorie a omului a fost de aşa natură încât noile funcţiuni nu au suprimat în totalitate pe cele precedente, ci se găsesc înglobate în funcţiile superioare. „A nu mai gândi cu mâinile echivalează cu pierdere unei părţi a gândirii" - consideră Andre Leroi-Gourhan (1983, p.54). Mişcările, gesturile şi mimica profesorului - ca părţi integrate procesului de predare - trebuie să se convertească în instanţe instrumentale productive, care să vină în întâmpinarea nevoilor unei situaţii didactice concrete (vezi Grant, 1971).

Credem că pe viitor cadrele didactice trebuie să acorde o atenţie sporită configurării ethosului comunicativ, date fiind influenţele acestui subsistem asupra tuturor componentelor activităţii educative. În funcţie de *semiosis*-ul pus în funcţiune - şi care prezidează mai toată activitatea didactică - se creează premisele traducerii optime a obiectivelor educaţionale, iar procesul ca atare câştigă un plus de pertinenţă şi eficienţă. Totodată, trebuie să se asigure o instrumentalizare şi o iniţiere a elevilor în strategiile de discurs, astfel încât aceştia să fie în stare să sesizeze, să înţeleagă, să ierarhizeze, să sancţioneze şi să amendeze informaţiile parvenite pe diferite căi, şi, în ultimă instanţă, să-şi formeze o *competenţă informaţională* - premisă a învăţării eficiente. Cu atât mai mult cu cât câmpul informaţional

contemporan, cu antinomiile şi tensiunile sale semiotice, cere noi prestaţii şi prestanţe, educatorilor şi educaţilor, deopotrivă.

5. Statutul tăcerii în comunicarea didactică

A invoca funcţionalitatea benefică a tăcerii într-o activitate prin excelenţa verbală, discursivă pare, la o primă privire, o tentativă scandaloasă, bizară. Se ştie că discursul didactic se sprijină pe/apelează la palierul lingvistic, ca fundament/fundal al tranzacţiilor de informaţii sau stări, care facilitează sau constituie prin ele însele achiziţii educative. Nu este mai puţin adevărat că, uneori, s-a remarcat nevoia discontinuităţii verbalului prin nerostire, fie în ipostaza de artificiu retoric subînţeles, insinuat la nivelul secvenţelor minimale de discurs (prin „figurile limbajului" - de pildă), fie printr-o instalare/deplasare a comunicării în/spre registrele nonverbale sau paraverbale, fie, mai rar, ca scop sau tehnică explicite ale educaţiei (a învăţa să taci, a cunoaşte tăcând), prezente în varii timpuri sau arealuri culturale.

Pentru contemporaneitate, a fi pedagog înseamnă, înainte de toate, a şti să explici, să etalezi clar în faţa elevilor un anumit conţinut, să clarifici şi să rezolvi metodic sarcini didactice, în conformitate cu o iluzie raţionalistă, prezentă şi la Comenius, prin stăpânirea acelei „arte de a-i învăţa pe toţi totul". Acestei pedagogii, oarecum mecaniciste, anticii au ştiut să-i opună o pedagogie centrată mai mult pe secret. Cum remarcă un filosof al educaţiei, analizând această chestiune, „departe de a explica mai întâi, se începea prin intrigare, prin provocarea nevoii de sens, fără vreodată să se răspundă pe deplin, astfel încât fiecare lămurire suscita un nou secret; o pedagogie care lăsa discipolul mereu însetat, conştient că nu era demn de a cunoaşte". Ce altceva făcea Socrate, în dialogurile lui Platon, decât o subtilă pedagogie a secretului? Sau ce făcea Iisus, în faţa apostolilor săi, decât o remarcabilă retorică a cvasi-ascunderii prin folosirea limbajului alegoric?

Alegoria - de pildă - creează plăcerea de a învăţa începând cu o aruncare a dicipolului într-o stare conştientă de ignoranţă. Forţa

didactică a alegoriei nu stă în transparenţa ei, ci în enigma ei. Din această perspectivă, alegoria ar putea avea trei funcţii didactice: mai întâi, creează motivaţia învăţării (pentru că iniţial intrigă, tulbură şi apoi cere o rezolvare), apoi dramatizează (prin personificare îndeamnă auditoriul să se identifice cu personaje şi să se implice în acţiune) şi prezintă o funcţie fatică (deoarece facilitează contactul şi solidarizarea locutorilor). În orice caz, dacă alegoria este considerată ca având virtuţi didactice, aceasta nu se datorează că ea ne-ar permite să câştigăm timp ci, dimpotrivă, că ne incită de a-l stăpâni, nu pentru că ea ar clarifica, ci pentru că uimeşte şi invită la cunoaştere. Cu o condiţie însă, ne previne Olivier Reboul: „ca ea să nu fie prea bine făcută, prea mult transparentă. Ea educă mai mult prin ceea ce ascunde, decât prin ceea ce spune. De unde paradoxul: alegoria bună este cea care nu este deplină, cea care păstrează o imprecizie, o deschidere, o polisemie, deschizându-se interpretărilor multiple. Deabia atunci am putea spune că alegoria te face să gândeşti" (Reboul, 1991, p.24).

Luarea în seamă a palierelor nonstandard de comunicare este în consonanţă cu avertismente ale unor gânditori care relativizează atotputernicia cunoşterii „narative", evocată direct, prin cuvânt. În realitate, enunţurile denotative se amestecă cu complexe de „savoir-faire", „savoir-vivre", „savoir-écouter", ceea ce reclamă noi regimuri de întemeiere sau competenţe de semnificare. Jean-Francois Lyotard invocă, alături de exigeţa adevărului, şi criterii precum eficienţa, justitiţia, bunătatea, frumuseţea, ce presupun noi performanţe ale subiecţilor, de racordare la evidente obiective ale discursului: de a cunoaşte, de a decide, de a evalua, de a transforma (1983, pp.36-7).

Tăcerea, ca nerostire sau suspendare, în doze bine măsurate şi în contexte pragmatice nimerite, poate propensa varii „subînţelesuri", necesare pentru un dialog autentic şi poate întreţine acel optim de mirare, cerut de mulţi analişti. Pentru Louis Legrand (1960, p.90) - de pildă - uimirea naşte în spirit o viaţă intelectuală autentică. Ea ne trezeşte dintr-un „somn dogmatic" prelungit şi diminuează comoditatea presupusă de structurile antereflexive ale datelor şi atitudinilor obişnuite. În comunicare, o dată cu mirarea, se naşte nevoia unei

recuperări şi a unei comuniuni a gândirii. Cultul exclusivist al obiectivităţii şi al lucrului dezvăluit în întregime sterilizează nu numai curiozitatea intelectuală dar trezeşte şi nelinişti metafizice. „Obiectvitatea exclusivă dezvoltă o gândire primitivă, incapabilă de a depăşi facticitatea, incapabilă de a se interoga asupra ei înseşi şi asupra limitelor sale, absolut încrezătoare în atotputernicia cunoaşterii, primită în mod pasiv" (1960, p.90). Doar prin uimire conştiinţa ia aminte de ea însăşi şi ajunge la o justă măsură a situaţiei sale şi a valorii proprii.

Dacă e să dăm crezare lui Ch. Morris, conform căruia comportamentul uman este pasibil de semnificare, secvenţe ale acestuia devenind „semne-comportament" (1971, p.82), atunci este greu de presupus că ceva din comportamentul nostru verbal, gestual, motor etc. nu ar (şi) semnifica, dincolo de consumarea comportamentului în sine. Admiţând că într-o interacţiune, întregul comportament are valoarea unui mesaj, în ansamblul comunicativ, atunci rezultă că nu ai cum să nu comunici, vrând-nevrând, chiar şi atunci când adopţi comportamentul taciturn. „Activitate sau inactivitate, vorbire sau tăcere, totul are valoarea unui mesaj. Astfel de comportamente influenţează pe alţii şi alţii la rândul lor nu pot să nu reacţioneze la aceste comunicaţii şi, din această cauză, ei înşişi comunică. Trebuie bine înţeles că simplul fapt de a nu vorbi sau de a nu atrage atenţia cuiva nu constituie o excepţie de la ceea ce susţinem" (Watlawick, 1972, p.46).

Nicolas Grimaldi ne face să credem că totul „ne face semn", totul vorbeşte, murmură, exprimă, evocă. Lumea are o prezenţă locvace. Realitatea prezentă nu ar fi decât expresia unui altceva care ar fi absent şi care îşi dezvăluie cu greu un sens. „Realul nu ar fi decât sistemul de semne în care irealul sistematizează sensul. Raportul semnului faţă de semnificaţie ar fi ca de la prezenţă la absenţă, de la perceput la imaginar, de la fiinţă la neant, de la imanenţă la trancendenţă" (1971, p.386). Pentru că lumea are o „prezenţă simbolică", ea este altceva decât pare a fi. A înţelege această lume înseamnă să negi prezenţa şi opacitatea sensibilului taciturn, pentru a-i afirma semnificaţia. A fi sensibil la lucruri înseamnă mai mult a le

înțelege decât a le vedea, mai degrabă a le visa decât a le simți. „În limbaj, absența este deci trăită ca prezență, irealul ca real, transcendența ca prizonieră a imanenței. Promisiunea sensului este susținută de prezența semnului" (1971, p.387).

Poate că, din această perspectivă, ar fi nimerit să privim tăcerea nu ca o lipsă a semnificației, ci ca o lipsă a unor părți ale semnificantului sau a semnificantului întreg, mai precis, a evidenței lor materialități. Tăcerea se opune cuvântului precum implicitul explicitului, indeterminantul determinantului, problematicul asertoricului, posibilul evidenței, eventualul imuabilității. Liniștea, tăcerea este un moment de disponibilizare a sensului și de cvasi-rătăcitoare a lui în labirintul comunicativ. Dar asta nu înseamnă că anumite „liniști" nu pot fi codificate, dincolo de funciara lor marjă de ambiguitate. Decriptarea semnificației, presupusă de tăcere, se face prin mobilizarea elementelor contextuale care, retrospectiv, capătă valoarea de indici (Remigy, 1991, p.107). De multe ori, liniștea este aceeași. Ceea ce se schimbă sunt circumstanțele care „inseminează" spațiile goale. De aceea, sensul tăcerii este regizat de intenționalitatea circumstanțelor. Dacă se speră la modificarea semnificației unei tăceri, se va acționa asupra circumstanțelor în care ea apare (vezi Eco, 1972, 409). Iouri Lotman și Boris Gasparov, încercând să pună bazele unei retorici a nonverbalului din artă, consideră că orice construcție spirituală trebuie descifrată nu numai prin algoritmii dați sau cei impliciți, dar și în conformitate cu exigențe semiotice suplimentare, circumscrise de reguli generale ce trec dincolo de perimetrul limbajului. E nevoie de o permanentă „racordare intraculturală" (1979, p.94), pentru a se putea cuprinde noi aspecte ale semiozei, de orice natură ar fi ea.

Nu există un mesaj unidimensional, univoc, monofonic. Transmiterea sau structurarea acestuia comportă o activitate fluidă și polimorfă a numeroase ipostaze ale comportamentului verbal, tonal, gestual, corporal, contextual etc., fiecare dintre acestea susținându-se sau modelându-se reciproc. Diversele elemente, antrenate într-un astfel de compozit comunicațional - considerat ca un tot, sunt pasibile de imbricări și permutări variate, complexe, mergând de la congruență la incongruență, de la transparență la paradox.

Funcţionarea diferitelor paliere ale fluxului comunicaţional se poate centra în jurul unui singur canal (cel verbal - de exemplu), celelalte paliere (mimic, gestual, motor) „acompaniind" fluxul central care, uneori, se poate estompa în beneficiul altui canal ce i se substituie. În activitatea didactică este de dorit să se realizeze o convergenţă funcţională a acestor canale şi să se evite dezacordurile informaţionale (să se spună *ceva* şi să se insinueze *altceva* prin mimică, pantomimică etc.), afară de cazuri bine determinate, dar dominate şi conştientizate de participanţii la dialog, în conformitate cu subcoduri grupale, culturale, ideologice (de pildă, să se *afirme* superioritatea „societăţii socialiste multilateral dezvoltate" şi să se *infirme* acest lucru prin intonaţia sau mimica desfăşurată de profesorul ce citeşte dintr-un material propagandistic). Am putea subsuma canalele periferice unei funcţii metacomunicative, care ar supraveghea, regla comunicarea, realizată prin canalul de bază. Aptitudinea de a „metacomunica" ni se pare esenţială, pentru că doar astfel se pot evita capcanele unei comunicări imediate, directe. Multe neînţelegeri derivă din neluarea în calcul a acestui cumul informant „transcendent", care dublează sau preia, în anumite circumstanţe, sarcinile comunicării propriu-zise. Acest cumul - numit paraverbal sau nonverbal - este format atât din elementele suprasegmentale ale limbii (intonaţie, accent, debit, ritm, forţă etc.), cât şi din sistemul contextual imagistic sau „actanţii somatici" (corporalitatea interlocutorilor), dar, la fel de bine, şi din nerostire, nemişcare, tăcere, suspendarea emisiunii de stimuli informaţionali.

A şti să foloseşti acest potenţial semiotic reprezintă o achiziţie importantă, ce presupune dominarea gestualităţii, a nonverbalului, a contextului de expectanţe ale actanţilor, a sistemului de asumţii simbolice, ce funcţionează în anumite circumstanţe, înseamnă, pe scurt, formarea unei competenţe comunicative care, după Judith Greene (1975, p.133), este mai mult decât simpla competenţă lingvistică. Exigenţa invocată se impune cu atât mai mult cu cât pedagogia, împrumutând acccente postmoderniste (Aroniwitz, Giroux, 1991, p.118), îşi poate remodela discursul în contrasens cu modurile tradiţionale de reprezentare, pentru a da seamă, într-o perspectivă

interculturală, de diferențe sau opoziții discursive ce caracterizează diferite spații culturale.

Se pare că retorica este nu numai o „artă de a vorbi", dar poate fi admisă și în ipostaza de „artă de a tăcea". Contextualizând „arta de a tăcea" la domeniul educativ, aceasta ar trebui să fie o preocupare atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Pentru Jean-Francois Garcia, tăcerea elevului s-ar supune unei duble constrângeri: datoria de a tăcea și datoria de a nu tăcea. Prima constrângere, identificată de cele mai multe ori cu disciplina, se referă la condițiile minimale de comunicare. În acest caz, tăcerea elevului este condiție a vorbirii și indicator al eficienței și calității sale. Cât privește a doua constrângere, ea este manipulată de profesor prin somațiile avansate în ritualul chestionării, implicite sau explicite. Tăcerea profesorului se vrea explicit educativă; ea nu este o liniște de carență sau o renunțare argumentativă. O putem întâlni în mai multe ipostaze: tăcerea de expectanță ce se opune zgomotului clasei, tăcerea de nemulțumire la o conduită indezirabilă, tăcerea de entuziasm la un succes al elevului, tăcerea care prefațează sau cea concluzivă pentru discursul său etc. (1991, pp.44-50).

Relativ la limbajul gesturilor, Nicolas Grimaldi remarcă faptul că el ar împrumuta note atât ale „realismului" lingvistic, cât și ale „nominalismului". În ciuda aparenței că intenția semnificantă aparține gestului corporal, totuși, semnificația nu este întodeauna inerentă semnului. În mod paradoxal, în limbajul gesturilor, discursul ține mai puțin de corpul „vorbitor", perceput prin semne, cât, mai ales, de conștiința receptoare și întemeietoare de semnificație. „Gesturile și atitudinile altuia sunt un discurs implicit, pe care conștiința îl interpretează și traduce într-un discurs explicit. În acest sens, limbajul gesturilor este un metalimbaj, pentru că el este un discurs al conștiinței asupra unui discurs ce ține de corpul altuia" (Remigy, 1991, p.400). Printre variabilele care ar diferenția limbajul gestual de cel verbal, am putea invoca următoarele: *continuitatea* (comunicarea verbală este discontinuă, pe când cea neverbală este permanentă), *controlul* (cea verbală este controlată, a doua este mai mult inconștientă), *canalul* (prima se realizează prin cuvinte, cealaltă prin

mai multe canale), *structură* (comunicarea verbală este puternic structurată pe bază de reguli gramaticale, cea neverbală nu se desfăşoară după o regie prestabilită), *achiziţionare* (verbală - prin modalităţi formale, cum ar fi şcoală; neverbală - incidental, difuz, prin spaţiul informal) (Hybels, Weaer, 1986, pp.110-111). În ceea ce priveşte funcţiile comunicării neverbale, am putea sugera că aluziile nonverbale pot fi *complementare* mesajului verbal, *regulatoare* ale codului verbal, *substitutive* pentru părţi sau a întregului mesaj verbal şi *întăritoare* pentru ceea ce se spune. Comunicarea nonverbală se realizează prin mai multe canale: a. *paralimbaj* (înălţime, ton, volum, tărie);

b. *mişcarea corpului*:

- emblemele - mişcări ce se traduc direct în cuvinte, de pildă semnul mâinii de a lua loc;
- ilustratorii - a arata cu mâna direcţia, mărimea etc.;
- regulatorii - a te pregăti să asculţi ridicând ochii, ciulind urechile;
- expozitorii - a roşi de ruşine;
- *adaptatorii* - complexe neverbale relaţionale, a strânge mâna, a saluta).

c. *tipologia corpului* (ectomorf, mezomorf, endomorf);

d. *atractivitate*;

e. *împodobirea corpului*;

f. *spaţiul şi distanţa* (ca indicatori ai statusului sau intimităţii),

g. *atingerea* (funcţional-profesională, social-politicoasă, călduros-prietenoasă, intimal-erotică),

h. *timpul când/cât are loc tranzacţia comunicaţională* (Hybels, Weaver, 1986, pp.114-127).

Să conchidem că strategia exprimării printr-o retorică a nonverbalului, bazată pe ocultare, disimulare ori ascundere intenţionată, vine să stimuleze structurile cognitive şi imaginative ale elevilor şi se poate subordona - chiar dacă pare paradoxal - unei metodologii cerute insistent de pedagogia activă.

Nu am vrea să se creadă însă că am anula rolul comunicării verbale şi am face o apologie a tăcerii sau suspendării exprimării în educaţie. Căci altfel, dând crezare lui Confucius, care spunea că „cel

care ştie nu vorbeşte, iar cel care vorbeşte nu ştie, şi de aceea înţeleptul practică un învăţământ fără vorbire", am dezerta de la orice întreprindere sau intenţie comunicativă cuprinsă şi în capitolul de faţă.

Note bibliografice

1. Ardoine, Jacques, 1988, *Logique de l'information, stratégies de la communication*, în POUR - *La société de communication*, No 114.

2. Aronowitz, Stanley, Giroux, Henry A., 1991, *Postmodern Education. Politics Culture and Social Criticism*. University Minnesota Press Mineapolis, Oxford.

3. Bartes, Roland, 1987, *Romanul scriiturii*, Ed. Univers, Bucureşti.

4. Berger-Forestier, Colette, 1983, *La peir de l'autre*, în (2).

5. Bobes Naves, Maria del Carmen, în *La Valeur sémiotique du temps dansa la récit*, Kodikas/Code, Ars Semeiotica, Vol. 7, (1984), No 1/2, Gunter Narr Verlag Tubingen.

6. Eco, Umberto, 1972, *La structure absente, Introduction à la recherche sémiotique*, Mercure de France, Paris.

7. Eco, Umberto, în *Semiotica literară contemporană*, Ed. Univers, Bucureşti.

8. Ellul, Jacques, 1981, *L'image et parole*, în POUR - *Education et comunication, au temps des machines*, No 79.

9. Garcia, Jean-Francois, 1991, *Rhétorique du silence*, în *Rhétorique et Pédagogie*, Presses Universitaires de Strasbourg.

10. Grant, Barbara M., Grant, Hennings, Doroty, 1971, *Mişcările, gestica şi mimica profesorului. O analiză a activităţii neverbale*. E.D.P., Bucureşti.

11. Bernstein, Basil, 1978, *Studii de sociologie a educaţiei*, E.D.P., Bucureşti.

12. Greene, Judith, 1975, *Thinking and language*, Mothuen, London.

13. Grimaldi, Nicolas, 1971, *Le désir et le temps*, PUF, Paris.

14. Hybels, S., Weaver, R. L., 1986, *Communicating effectyvely*, Random Hause, New York.

15. Kalmaan, Laszlo, *Un ensamble de propositions pour la science du langage*, în Kodikas/Code, Ars Semiotica, vol. 6 (1983), No 3/4, Gunter Narr Verlag Tubingen.
16. Kneller, George F., 1973, *Logica şi limbajul educaţiei*, E.D.P., Bucureşti.
17. Legrand, Louis, 1960, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Delachaux et Niestlé, Paris.
18. Leroi-Gourhan, Andre, 1983, *Gestul şi cuvântul*, vol. II, Ed. Meridiane, Bucureşti.
19. Lotman, Iouri, Gasparov, Boris, 1979, *La rhétorique du non-verbal*, în *Rhétorique, Sémiotiques-Revue d'Esthetique*, no. 1-2.
20. Lyotard, Jean-Francois, 1983, *La condition postmoderne*, Les Edition de Minuit, Paris, 1983.
21. Du Marsais, 1981, *Despre tropi*, Ed. Univers, Bucureşti.
22. Morris, Ch. W., 1971, *Writing on the General Theory of Signs*, Mouton, Paris.
23. Oswald, Ducrot, Todorov, Tzvetan, *Dictionnares encyclopédique de sciences du langaje*, Ed. du Seuil, Paris.
24. Peirce, Charles S., 1990, *Semnificaţie şi acţiune*.
25. Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L., *La nouvelle rhétorique, Traité de l'argumentation*, I - tome, PUF.
26. Philippe, Isidori, 1972, *La mesure de l'image fantastique*, în Anne-Maria Thibault-Laulan, *Image et communication*, Ed. Universitares, Paris.
27. Reboul, Olivier, 1991, *L'allégorie est-elle pédagogique?*, în Cahiers du Séminaire de Philosofie, no 10, *Rhétorique et Pédagogie*, Presses universitares de Strasbourg.
28. Ricoeur, Paul, 1984, *Metafora vie*, Ed. Univers, Bucureşti.
29. Remigy, Marie-Jose, 1991, în *La rhétorique chez l'enfant*, în *Rhétorique et Pédagogie*, Presses Universitaires de Strasbourg.
30. Steiner, George, 1983, *După Babal - Aspecte ale limbii şi traducerii*, Ed. Univers, Bucureşti.
31. Tribault-Laulan, Anne-Marie, *Image et communication*, în (17).
32. Uşinski, K. D., *Omul ca obiect al educaţiei. O experienţă de antropologie pedagogică*, vol. II, E.D.P., Bucureşti.

33. Watzlawich, P., Beavin, Helmick, J., Jackson, Jackson, D. D., 1972, *Une logique de la communication*, Ed. de Seuil, Paris.

EDUCAŢIA ESTETICĂ

1. Esteticul - dimensiune existenţială a omului

Omul fiinţează şi se desfăşoară nu numai în conformitate cu mobiluri intelectiv-practice, ci şi în concordanţă cu legile frumosului, ale armoniei şi coerenţei esteticului din natură, societate şi opera de artă. Într-un anumit sens, existenţa umană poate deveni „operă de artă"[1],
în măsura în care omul îşi ia drept model idealitatea constitutivă a artisticului şi exemplaritatea câmpului valoric, care tind să se insinueze în conduitele lui cele mai fireşti. Vechea butadă, că viaţă copie din ce în ce mai mult arta (în contrasens cu mimesis-ul tradiţional), pare să fi devenit, în zilele noastre, un loc aproape comun.

Viaţa cotidiană stă, într-o mare măsură, sub zodia esteticului. Ne întâlnim la tot pasul cu obiecte, activităţi ce poartă pecetea esteticului. Începând cu operele de artă, trecând prin design-ul vestimentar sau cel al bunurilor de consum, arhitectura sau spaţiul ambiental, apoi participarea la ceremoniile cele mai diverse sau, pur şi simplu, o parte din activităţile noastre diurne, toate aceste mutaţii impun o pregătire mai atentă a publicului pentru întâmpinarea, selectarea şi incorporarea valorilor estetice. *Chiar şi educaţia presupune un registru estetic.* Nu în

---

[1] Mikel Dufrenne vorbeşte chiar de o "artă de a trăi": "arta supremă, pe care fiecare o poate practica pe socoteala proprie dacă vrea să facă din viaţa sa o capodoperă, dar care ar trebui ca şi mijloacele să fie date tuturor de către mediul social. A face din viaţă un joc, da, dar acest joc să se joace în mai mulţi: pot eu cu adevărat să fiu liber şi fericit dacă alţii nu sunt? Şi cum, oare, săracii, înfometaţii, oprimaţii pot ei să joace arta de a trăi? Ar trebui ca experienţa estetică a unei vieţi frumoase să fie accesibilă pentru toţi, căci toţi trudesc la înfrumuseţarea vieţii tuturor şi nu a vieţii lor private, răsturnând instituţiile care cauţionează urâţenia sau oroarea. Atunci noua sensibilitate se va răspândi în toţi, şi nu în afara individualului, pentru a fi capabilă de o invenţie permanentă. Iar experienţa estetică pătrunde întreaga cultură, întrucât ea se trăieşte în cotidian" (Dufrenne, 1981, p.66).

zadar se vorbeşte de o artă a învăţării şi educaţiei, de educatorul-artist, de scenariul şi ficţiunea didactică, unde autorul-profesor îşi „joacă" un rol bine definit. Expresia artistică se raportează în mod esenţial la acele constante care apar în toate culturile: naşterea, moartea, căsătoria, războiul, pacea şi alte momente ce marchează viaţa umanităţii. Cum se arată într-un document editat de Biroul Internaţional al Educaţiei, „dacă forma expresiei artistice variază de la o cultură la alta, nu-i mai puţin adevărat că, date fiind trăsăturile comune ale conţinutului, toţi oamenii împart o capacitate cu totul particulară de a reacţiona la simbolurile şi semnele nonverbale, constituite din operele de artă" (Allison,1987, p.7).

Educaţia estetică nu vine să limiteze sau să afecteze libertatea alegerii sau aderării la frumosul autentic. Dimpotrivă, prin intermediul ei se pregăteşte terenul întâlnirii cu valoarea - în cunoştinţa de cauză a subiectului - ce-şi transgresează condiţia obişnuită într-o „ordine a imaginarului şi simbolicului" (Philippe, 1991, p.211) ce nu limitează ci luminează, deschide un evantai de alegeri, opţiuni, incorporări. Dictonul „de gustibus non disputandum" este şi nu este real, totul depinzând de circumstanţele adeveritoare ale acestuia. Aserţiunea este valabilă în măsura în care avem în vedere individul cu o educaţie estetică, ce a ajuns la o anumită „maturitate" axiologică şi care îmbrăţişează gradual diferite expresii artistice ale şcolilor, curentelor şi anumitor artişti. Nimeni nu poate iubi arta „în genearal", ci ajunge la anumite „fixaţii" spre operele care-i răspund nevoilor specifice, particulare. Dar gusturile pot (şi trebuie) discutate la acele persoane ce gravitează în jurul mediocrităţii artistice sau care n-au ajuns încă la o anumită scară valorică. A discuta, în acest caz, despre particularităţile bunului gust, a pune în chestiune criterii valorice sau paradigme de receptare, aceasta nu mai constituie o împietate la adresa individualităţii consumatorului de artă, ci un act de formare estetică, şi, în cele din urmă, o „operă" de formare, de înnobilare a personalităţii. Dacă s-a vorbit şi se mai vorbeşte încă de un analfabetism şcolar, trebuie luat în seamă, de asemenea, un alt tip de analfabetism, mai subtil şi ascuns, dar mult mai periculos - „analfabetismul estetic", adică incapacitatea de a sesiza şi vibra în faţa

frumosului, insensibilitatea față de inefabilul artei, imunitatea afectivității față de zone întinse ale existenței, cu consecințe păgubitoare atât pentru indivizi (indiferent de gradul lor de instrucție) cât și pentru societate (indiferent că sunt dezvoltate sau subdezvoltate economic).

Dacă există o criză în artă, ea aparține nu creației artistice ci, mai degrabă, receptivității noastre față de acest fenomen. Invocata „criză a artei" - este, de fapt, o criză de comunicare, *o criză de sensibilitate* care nu ține pasul cu noile restructurări expresive. De aceea, e nevoie de o reconstrucție permanentă a sensibilității noastre receptive. Să nu ne așteptăm din partea artiștilor la concesii făcute preferințelor și gustului „marelui" public. Adevărata artă evoluează prin elita creatoare care sparge canoane și forțează gustul încetățenit. Capodopera nu se adresează unui public existent, ci și-l creează! Încât, unul dintre scopurile (utopice?) ale educației estetice ar putea fi formarea publicului pentru acceptarea *operelor posibile*, de a-l face să fie, dacă se poate, cu un „pas" în avansul experiențelor estetice viitoare.

Educația estetică presupune o pregătire a individului pentru a rezona cu teritoriile aflate sub semnul inefabilului și individualității estetice, o sensibilitate față de o regiune ontică ce însuflețește, stimulează și întemeiază prin excelență comportamentul autentic uman. Departe de a-i procura letargie sau uitare de sine - invocate uneori - creația artistică îmbie la o contemplație activă, exploratorie, la o încordare plăcută, zămislitoare de certitudini dar și de interogații. Contemplația artistică nu este o detașare „mistică" de real, ci o relevare sau chiar o creatoare a unui (nou) real.[1] Ficțiunea artistică -

---

[1] Tudor Vianu invoca sentimentul specific de *uimire*, care întovărășește receptarea artei: „În fața artei, trăim nu numai lumea ca senzație, dar și revelația lumii ca senzație. A descoperi sub aspectele uzate ale frecvenței cu care le-am perceput, și înnegurate din pricina valului de noțiuni prestabilite cu care îl considerăm îndeobște o lume tânără de înfățișări care se impun puternic simțurilor noastre, produce acel sentiment de bruscă întâlnire cu noutatea, în care recunoaștem unul din factorii cei mai importanți ai

de pildă - nu vine să oculteze *această* realitate (vezi posibilele întrupări ale imaginaţiei estetice ce prelungeşte realul în Sheppard, 1987, p.71), ci s-o prelungească, să-i dea un sens.

Valenţele emoţional-estetice pot fi potenţate nu numai prin intermediul disciplinelor de profil, ci prin toate activităţile instructiv-educative, fapt ce reclamă pregătirea tuturor educatorilor în direcţia formării propriei sensibilităţi dar şi pentru formarea sensibilităţii elevilor, în vederea receptării semnificaţiilor estetice.

Instruirea prin ştiinţe şi formarea estetică prin arte sunt activităţi complementare care se stimulează reciproc. Nu trebuie să ne surprindă că unii teoreticieni văd până şi în simpla cunoaştere o „artă" (în sensul accederii spre o coerenţă şi o armonie intrinseci explicaţiei şi teoriei ştiinţifice), dar că şi arta este o „cunoaştere" (în sensul unei cunoaşteri care însumează o multitudine de aptitudini ale spiritului de a-şi organiza propriul conţinut) (Fivaz, 1989, pp.151-153). Desigur că învăţământul permite şi o specializare a anumitor cadre didactice pentru realizarea educaţiei estetice (profesorii de muzică, desen, literatură etc.). Cum însă toţi educatorii vin în contact cu elevii în numeroase circumstanţe, cum toate activităţile decantează sau presupun şi „momente" estetice, cum cadrele didactice fac o educaţie estetică cel puţin implicit, indirect (prin felul cum vorbesc, cum se îmbracă, cum amenajează ambiantul clasei), este necesar ca aceştia să fie educaţi estetic şi să stăpânească metodica realizării acestei laturi a educaţiei.

Pentru educaţia estetică, frumosul poate fi atât scop, cât şi mijloc. Frumosul ca scop direcţionează educaţia *pentru* artă, adică permite realizarea premiselor pentru înţelegerea, receptarea şi integrarea frumosului artistic. Frumosul ca mijloc întemeiază educaţia *prin* artă, care vizează realizarea unei educaţii morale, intelectuale, fizice etc. prin intermediul frumosului artistic. Sesizăm, şi în acest caz, interpenetrarea acestor aspecte şi simultaneitatea realizării lor. Interacţiunea este evidentă, dar ea nu anulează specificitatea fiecărei

---

receptării estetice a artei" (Vianu, 1968, p.322). Prin artă redescoperim lumea, o vedem „pentru prima dată" sau sesizăm ceva „în plus".

laturi care presupune principii, metode şi mijloace de realizare - oarecum - distincte.

Un pedagog precum René Hubert propune trei concretizări ale educaţiei estetice (aceasta fiind înţeleasă în sensul ei adânc de simţire, percepere - de la gr.aisthesis, facultatea de a simţi): a) educaţia artistică, ce vizează atitudinea de a percepe *frumuseţea* unui obiect; b) educaţia filetică, ce cultivă *dragostea* unui subiect faţă de un obiect (ce poate fi şi subiect); c) educaţia religioasă, care se adresează *pietăţii* vis-à-vis de totalitatea existenţei (Hubert, 1965, pp.438-458).

Dincolo de analizele pertinente pe care autorul le face fiecărui tip de educaţie, şi pe care noi, în bună parte, le acceptăm, nu putem - în schimb - să ne raliem la aceste specificări şi relaţii de subordonare între laturi diferite ale educaţiei.

Să facem aici precizarea că educaţia estetică nu trebuie confundată cu educaţia artistică. Din punctul de vedere al conţinutului, educaţia estetică are o sferă mai largă, incluzând frumosul din natură, societate şi artă; educaţia artistică visează doar frumosul din opera de artă. Din punctul de vedere al finalităţilor, educaţia estetică îşi propune formarea receptivităţii şi creativităţii estetice, pe când educaţia artistică are în vedere dezvoltarea şi cultivarea capacităţilor creative în registrele metodice, specifice fiecărei arte. Din punctul de vedere al formelor de realizare, educaţia estetică se desfăşoară, cu preponderenţă, sub forma unor activităţi teoretico-informative, pe când educaţia artistică se derulează, mai mult, pe un traiect practic-aplicativ. Până la un anumit punct, educaţia artistică este recomandată tuturor elevilor. Dar ea va fi acordată, de către cadre didactice specializate, doar acelor elevi care au probat o competenţă creativă în ramura unei arte, cu alte cuvinte, ea se dovedeşte a fi necesară mai mult viitorilor artişti.

2. Obiectivele educaţiei estetice

Vom invoca succint, în cele ce urmează, finalităţile specifice acestei laturi a educaţiei.

Literatura de specialitate propune două grupe de obiective, urmărite de educaţia estetică:

a. obiective privind formarea capacităţii de a percepe, însuşi şi folosi adecvat valorilor estetice;

b. obiective privind dezvoltarea capacităţii de a crea valori estetice.

În prima grupă se includ obiectivele referitoare la valorificarea din perspectiva teoretică şi practică a valorilor estetice şi ele se înscriu într-o ierarhie de componente în conformitate cu planurile comportamentale adiacente. Astfel, un prim moment în dezvoltarea receptivităţii estetice îl reprezintă formarea *senzorialităţii* estetice, adecvate limbajului artistic ce urmează a fi asimilat, adică de ascuţire a acelor simţuri prin intermediul cărora vor fi sesizate conformaţiile cromatice, acustice, gestuale etc. etalate de opera de artă. Urmează apoi (nu numaidecât într-o ordine genetică) un set de exigenţe orientate spre stimularea *emoţiilor* estetice, a acelor răspunsuri afective, ce-şi au sorgintea în structurile de profunzime ale personalităţii umane şi care catalizează recepţia. Alimentarea *sentimentelor* estetice, cu tensiunile şi opoziţiile complexe (plăcere-neplăcere, personal-impersonal, interesat-dezinteresat, realizat-nerealizat, prezentă-absentă, original-originar etc., vezi Weber, 1972, pp.21-26) este presupusă - de asemenea - în această activitate. Formarea *gustului* estetic reprezintă o sarcină prioritară. Acesta se referă la capacitatea de a reacţiona spontan, printr-un sentiment de satisfacţie sau insatisfacţie, faţă de obiectul estetic. Nu trebuie uitată nici *judecata* estetică, acel act de deliberare şi de ierarhizare într-un câmp axiologic a obiectelor estetice, pe baza unor criterii. Formarea unui crez ideatic, stabil, ce caracterizează o personalitate iubitoare de frumosul autentic, va marca realizarea unor *convingeri* estetice. Toate aceste componente premerg, dar sunt şi consecinţe ale *idealului* estetic, ale acelui complex ideatic general spre care se tinde şi care fiinţează la un moment dat (la nivel individual sau grupal), orientând şi influenţând întrega experienţă estetică.

Receptivitatea estetică trebuie să fie îndreptată şi spre noile valori estetice, ce-şi fac apariţia, şi care se impune prin condiţiile lor sinestetice de afectare a senzorialităţii. Caracterul tot mai sincretic al unor arte (ca - de pildă - unele genuri şi stiluri ale muzicii tinere, ce înglobează nonverbalul, gestualitatea, vestimentaţia, muzicalul,

comportamentul), lărgirea evidentă a sferei artisticului reclamă o reînvățare a senzorialității (în măsura posibilului, căci și aici sunt niște praguri!), în acord cu o parte a noilor stimuli culturali. Dezvoltarea unui stil estetic de viață precum și crearea unui spațiu intim, a unui microclimat, purificator și compensator, pot constitui obiective actuale sugerate de tehnologismul invadator și secăituitor, care trebuie să-l contrabalansăm prin ceva și să-i răspundem adecvat.

Cea de-a doua grupă de obiective vizează dezvoltarea creativității estetice, care poate îmbrăca atât caracter general, cât și unul particular. Desigur că de dorit ar fi ca toți oamenii să fie și creativi în plan estetic, iar până la un punct, așa stau lucrurile. Unii autori încearcă să ridice sintagma de „creativitate estetică" la demnitatea de categorie teoretică distinctă, atotcuprinzătoare. De pildă, un autor francez - precum Jean-Claude Fourguin - o definește astfel: „Prin *creativitate estetică* înțelegem aptitudinea de a produce într-o manieră specifică (neutilitară) și diferențiată (după indivizi și situații) evenimente, forme, obiecte susceptibile de cristalizare estetică, mai bine zis capabile de a mobiliza virtualitățile senzoriale și emoționale, rezervele de imagini ale spațiului intim după o logică a jubilării și comunicării și nu una de calcul sau de furie" (1973, p.30). Fiecare își creează un ambient axiologic format - dacă nu din obiecte confecționate de noi înșine, cel puțin din asamblări, conexări de obiecte gata-făcute, într-o concepție inedită. Fiecare om ajunge la un comportament estetic care este individual și propriu. O anumită uzanță a unui obiect, un anumit stil de viață, particular și inconfundabil, trădează această creativitate funciară, această descoperire (inventare?) pe cont propriu a frumuseții lumii întregi, de către noi toți[1].

Creativitatea estetică, înțeleasă în sens particular, nu ar fi decât un alt nume pentru creativitatea artistică. De aceea, grupa de obiective referitoare la dezvoltarea capacităților artistice cuprinde

---

[1] Unii etologi admit că și animalele au apetență pentru frumos. Anumite specii de animale, în apropirea morții, au ca „primă" grijă să-și aranjeze penajul cât mai frumos, ca să atragă atenția. Dar și omul tânjește după o moarte „frumoasă" și - mai ales - după o înmormântare „frumoasă". Să fie „instictul" frumosului mai puternic decât instinctul de conservare?

măsurile de depistare a aptitudinilor şi de formare a deprinderilor şi abilităţilor cerute de specificul creaţiei fiecărei arte în parte. Aceste obiective se adresează tuturor elevilor, dar ele vor fi operaţionalizate diferit, funcţie de individualităţile cărora li se adresează elevi: fără performanţe artistice deosebite - elevi talentaţi pentru anumite arte.

3. Principiile educaţiei estetice

Să spunem de la început că toate principiile didactice îşi păstrează valabilitatea şi în cazul educaţiei estetice, dar ele se cer a fi corelate cu următoarele patru principii specifice:

a. principiul educaţiei estetice pe baza valorilor autentice;

b. principiul receptării creatoare a valorilor estetice;

c. principiul perceperii globale, unitare a conţinutului şi formei obiectului estetic;

d. principiul înţelegerii şi situării contextuale a fenomenului estetic.

Principiul educaţiei estetice pe baza valorilor autentice

Acest principiu recomandă educatorilor utilizarea în educaţie a acelor valori validate ca atare de o anumită tradiţie culturală, naţională sau universală. Să însemne, oare, că educatorii nu au dreptul să propună şi opere ale căror valori nu au fost validate încă de anumite instanţe? Nicidecum. Principiul nu este limitativ decât pentru falsele valori. În acest caz, profesorul însuşi sau (împreună cu) elevii săi vor putea sancţiona ca valoroasă ori nu opera la care ei se raportează. Dar, pentru aceasta, e nevoie de mult discernământ şi competenţă culturală. Iar până aici, e o cale lungă. De regulă, profesorilor li se indică modele artistice ilustrative prin chiar conţinutul învăţământului, presupuse a fi valori incontestabile. Este calea cea mai comodă pentru profesor. Dar şi plină de capcane. Ce te faci dacă instanţele supraetajate prescriu, inocent sau nu, alături de valori autentice şi nonvalori? Sau dacă acestea nu au timpul obiectiv pentru a recomanda valorile nou create? Credem că profesorului îi

revine obligaţia de a selecta şi propune operativ cele mai reprezentative opere, inclusiv contemporane, adoptând de fiecare dată o atitudine axiologică faţă de conţinutul învăţământului. Iată, aşadar, un argument în plus în favoarea formării formatorilor pentru educaţia estetică. Inainte de a-i educa pe alţii, trebuie noi înşine să fim educaţi.

Unii autori întrevăd o funcţie pedagogică până şi în produsele Kitsch. „Ca să ajungi la bunul gust - scrie A. Moles - cea mai simplă cale este să treci prin prostul gust, printr-un proces de epurări succesive, adică prin urcarea unei piramide a calităţii..."(1980, p.67). Credem însă că acest argument este discutabil, întrucât structurarea „bunului" gust nu se face în contrasens cu „prostul" gust ci în sensul imprimat de gustul iniţial: pornind de la premise ale bunului gust, trecând printr-un proces evolutiv de structurare a noi repere, care să lărgească baza de susţinere a gustului format. Dacă premisele sunt autentice, atunci şi articulaţia viitoare va continua calitatea primelor repere. Aşezarea, acum, în vecinătatea sau chiar în „inima" subproduselor culturale nu va garanta acccesul, mai târziu, spre autentic ci, mai degrabă, va determina o întărire a gustului pentru stimulii primi. Că e nevoie să arătăm copiilor prin comparaţie şi opere false, este adevărat. Dar a-i „arunca" sau a-i lăsa la discreţia falsului estetic, ca mai apoi să-i „ridicăm" la altitudinea valorilor autentice, considerăm că această strategie constituie un imens risc.

Principiul receptării creatoare a valorilor estetice

Receptarea valorilor artistice presupune un efort participativ din partea elevilor. Opera de artă îngăduie şi tinde să fie „împlinită", „continuată", „re-creată" ori de câte ori ea este interogată, receptată. Inepuizabilitatea ei constă în multitudinea de interpretări posibile pe care receptorii i le pot da prin acest joc hermeneutic infinit. Arta, ca limbaj universal, nu reprezintă o valoare în sine, ci în raport cu evaluările prin care, puţin câte puţin, se livrează oamenilor, fără a se „termina" vreodată. Ea vine în lume indeterminată şi indiferentă din punct de vedere semantic, supunându-se acelui *principiu de*

neutralitate, invocat de Raymon Polin (1977, p.250). De aceea, atitudinea elevilor faţă de mesajul artistic trebuie să fie deschisă, comprehensivă, exploratorie iar receptarea trebuie să se spijine pe angajarea acestui spaţiu de libertăţi bazat pe interpretări personale, creatoare. Acest mod de relaţionare faţă de opera de artă ar putea prefigura viitoare paradigme de raportare faţă de întrega existenţă. Cum afirmă Irena Wojnar, „atitudinea spiritului deschis este cea care permite alegerea mai bună a viitorului şi trăirea din plin a momentului prezent. Această atitudine cuprinde mai multe elemente intim legate şi interdependente: primul priveşte percepţia, devenind mai atentă şi mai ascuţită, graţie antrenamentului artistic; al doilea reprezintă experienţa în general, lărgită prin experienţă estetică; al treilea se referă la cunoaşterea îmbogăţită şi aprofundată prin contactul cu operele de artă; al patrulea element este spiritul creator, cel care poate amesteca cele trei elemente precedente şi care este o consecinţă - mai ales - a activităţilor personale" (1963, p.269).

Principiul perceperii globale, unitare a conţinutului şi formei obiectului estetic

Principiul invocat ne atenţionează asupra conexării necesare dintre aspectele formale şi cele de conţinut în receptarea operei de artă. Orice conţinut este „turnat" sau îşi „face" o formă adecvată, după cum şi orice formă este formă a ceva (de limită, chiar a ei însăşi). Fără a relua vechea discuţie privitoare la opţiunea între ideea „artei pentru artă" şi teza „artei cu tendinţă", să spunem că deplasarea spre un pol (fie formal, fie „conţinutist") poate fi justificată în măsura în care această strategie dobândeşte o anumită semnificaţie în economia simbolizării şi transfigurării artistice. Sunt opere care trăiesc prin aspectele formale, dar şi lucrări ce mizează pe aspectele descriptiv-narative. Înţelegerea şi explicarea de către educator a dialecticii dintre cele două aspecte reprezintă o premiză a receptării profunde, adecvate a operei şi o posibilitate de apropiere a elevilor faţă de intimitatea fenomenologiei obiectului estetic.

Principiul înţelegerii şi situării contextuale a fenomenului estetic

O operă nu-şi dezvăluie disponibilităţile decât prin corelaţiile ce trebuie realizate între operă, creator şi condiţiile socio-culturale în care ea a fost creată şi receptată. Orice produs cultural are o istorie a lui, care trebuie cunoscută şi asumată în momentul contemplării. Receptarea contextuală a operei constituie o condiţie care trebuie respectată de orice iniţiator în educaţia estetică. A ţine cont de viaţa şi activitatea creatorului, de climatul cultural care a propensat un anumit obiect de artă, de procesualitatea şcolilor şi curentelor artistice, de condiţiile sociale şi economice care au influenţat direct sau indirect procesele de creaţie şi receptare, toate acestea sunt direcţii posibile de operaţionalizare a principiului aflat în discuţie.

4. Metode şi forme de realizare a educaţiei estetice

Metodele pedagogice sunt aceleaşi, în cea mai mare parte, ca şi cele activate în întregul proces educativ. Trebuie realizată însă o adecvare mai pronunţată între conţinutul stipulat şi arsenalul metologic pus la dispoziţie, printr-o combinatorică mai elastică şi mai dinamică. Se admit, când situaţiile didactice permit, treceri de la expunerea profesorului, prin discuţii ale acestuia cu elevii până la prelegeri mai întinse, susţinute fie de profesori, fie de specialiştii în domeniu.

Ca metode specifice reţinem exerciţiul, explicaţia şi demonstraţia. Vom spune despre exerciţiu că poate să îmbrace mai multe forme: exerciţii de exersare a unor capacităţi perceptive (ascultare, discriminare a formelor şi culorilor), exerciţii de traducere reciprocă a limbajelor artistice (de trecere de la limbajul muzical - de pildă - la cel literar sau plastic, printr-o „povestire" sa „vizualizare" a fluxului sonor) sau exerciţii tehnice (repetarea la instrumente, exersări cromatice, mişcări coregrafice etc.). Explicaţia intervine ca moment introductiv în achiziţionarea de cunoştinţe teoretice sau în dobândirea de deprinderi artistice specifice. Demonstraţia stă mai mult la îndemâna cadrului didactic specializat într-un domeniu al artei.

Printre modalităţile de realizare a educaţiei estetice putem releva educaţia literară, muzicală, plastică, coregrafică, cinematografică etc., şi pot fi realizate atât în cadre de educaţie formală cât şi nonformală sau informală. Ca forme de realizare în şcoală a acestui tip de educaţie, reţinem lecţiile la toate disciplinele de profil (literatură, muzică, desen etc.) precum şi prin exploatarea valenţelor emoţional-estetice ale tuturor lecţiilor predate la celelalte discipline şcolare. La aceste forme mai putem adăuga vizitarea muzeelor şi expoziţiilor, vizionarea organizată de spectacole, cercurile artistice, excursiile tematice, concursurile artistice, discuţiile cu artişti etc. Experienţa estetică a elevului nu se acumulează numai în şcoală. Mediul informal abundă în stimuli estetici care, integraţi de către profesori în cadrul lecţiilor, se pot constitui într-o bază de susţinere şi de realizare a educaţiei estetice. Chiar dacă nu există o coordonare sau un acord axiologic între ceea ce se desfăşoară în şcoală şi ceea ce se întâmplă

în afara ei, profesorul rămâne - în continuare - factorul modelator principal, care va integra experienţele întâmplătoare şi variate ale elevilor, corelându-le şi semnificându-le împreună cu ei, în acord cu standardele axiologice autentice.

5. Educaţia estetică şi arta modernă

Idealul realizării unei pertinente educaţii estetice, adecvată şi funcţională în acelaşi timp, nu este o problemă abstractă, ruptă de un anumit context existenţial, ci un demers responsabil şi flexibil, conexat valoric la situaţiile concrete sau previzibile.

Cum evoluţia artei contemporane cunoaşte o mobilitate fără precedent, credem că este nimerit să medităm la formularea sau regândirea unor exigenţe pedagogice privind receptarea operei moderne, cu atât mai mult cu cât pregătirea publicului în acest domeniu tinde să rămână în urma experienţelor estetice în expansiune.

Prezentul paragraf cuprinde două părţi: în prima parte, care are un carcter constatativ, se încearcă identificarea câtorva mutaţii şi accente noi în peisajul creaţiei artistice contemporane, care modifică schema standard de receptare. În a doua parte, se schiţează, într-o perspectivă axiologic-normativă, câteva sugestii pedagogice, care au drept scop facilizarea apropierii publicului de noile creaţii artistice.

Realităţi noi, dileme noi

a. Indeterminare şi deschidere semantică. Există o tentaţie a spiritului uman de a întregi ceea ce este doar promisiune sau sugestie. Tentativa incompletă sau indeterminată de semnificare - prezentă în arta contemporană - nu este lipsită, cum s-ar părea, de performanţă. Ascunderea, disimularea şi neîncheierea mesajului în artă nu sunt limite ci adevărate virtuţi, ce alimentează hermeneutici deschise, potenţând un registru al libertăţii ce nu trebuie neglijat.

Trecerea de la imaginea statică, copernicană, despre lucruri şi valori, la cea relativistă, va ocaziona multiple reacţii formale şi va dimensiona întreaga sensibilitate artistică actuală. În muzica

dodecafonică - de pildă - sunetele nu mai sunt legate de o tonalitate centrală, ca în muzica clasică, ci numai unele de altele. Succesiunea de tonuri poate fi urmată înainte sau înapoi, normal sau răsturnat, simultan sau fragmentat, evitându-se astfel repetarea. Pus sub semnul hazardului matematic (Xenakis) sau a celui incontrolabil (Cage), serialismul ambiţionează etalarea unei perpetue schimbări a fluxului acustic, total neredundant, venind în întâmpinarea gusturilor şi dispoziţiilor variate ale ascultătorilor. În acelaşi orizont de metamorfozare se înscrie şi romanul modern. Dacă în genul clasic sistemul de referinţă (personaje, spaţiu, timp, anecdotică etc.) era absolut, descriind sau amintind de lumea reală, situaţia se schimbă în cazul romanului contemporan. Nu mai este vizată exterioritatea ci relaţia observator-observant, iar sistemul referenţial este multiplu şi mobil. James Joice creează în *Ulise* un continuum spaţio-temporal, unde toate întâmplările, ca intersecţii ale trecutului, prezentului şi viitorului, se derulează într-un hibris temporal dilatat, fără „înainte" şi „după". Cititorul poate reconstitui, în parte şi pe cont propriu, pe baza frânturilor narative sau dispoziţionale remise, „variante" romaneşti, în cea mai deplină libertate.

Noile desfăşurări plastice impun o nouă funcţie a artei prin care, după opinia lui E.H.Gombrich, „artistul îi dă din ce în ce mai mult <<de lucru>> privitorului, îl atrage în cercul magic al creaţiei şi îi dă putinţa să trăiască ceva din acel fior al plăsmuirii" (1973, p.241).

Cu arta abstractă, se accede spre noi posibilităţi de apropiere faţă de obiectul estetic. Propunând un „nou concret", absolvit de obedienţa materialităţii, se cere mai mult de la inteligenţa şi sensibilitatea publicului, favorizând o participare mai personală din partea spectatorului. Dacă este adevărat că arta contemporană, departe de a fi abolit funcţiile referenţiale, este mai mult „o manieră de a te comporta faţă de lucruri", furnizându-ne „obiecte de gândit" (A.Moles), aceasta este posibil datorită faptului că ea refuză descrierea plată, în beneficiul cripticului şi insolitului.

În artă, fantezia liberă a receptorului nu are numai o funcţie regulatoare, ci şi una constructivă, care, pe baza semnului indiciu, lăsat de artist, este invitat să refacă etapele de închegare a operei, şi

astfel, să parvină la un mesaj structurat în parte pe cont propriu. Încât, sensul nu se dă. El „se face". Mesajul nu este un dat care se emite, ci un fenomen care se constituie pe măsură ce comunicarea se desfăşoară. „Nu mai e vorba - spune René Berger - de cifrare şi descifrare: arta transformă actul de comunicare într-o geneză". (1976, pp.124-125).

Umberto Eco, poeticianul operei deschise, se va apleca asupra ambiguităţii sensului estetic în mai multe rânduri. Pe baza unor sugestii ale lui Jakobson, Eco concepe discursul estetic ca fiind ambiguu şi autoreflexiv. Se poate vorbi de o ambiguitate estetică când „unei devieri din planul expresiei îi corespunde o alterare în planul conţinutului" (1982, p.335). Autoreflexivitatea este proprietatea unui text artistic ce atrage atenţia în primul rând asupra propriei sale organizări semiotice. Aceste caracteristici se pot identifica la diferite niveluri ale structurii obiectului estetic. Ambiguitatea şi autoreflexivitatea fac ca textul estetic să fie deschis multiplelor interpretări, iar prin aceasta destinatarul este invitat la „expansiunea" semiotică a textului. Pe linia lui Pareyson, că „lectorul trebuie să fie puţin artist", ca unul care „construieşte mereu liber, desfăşurând şi dezvoltând..., deschizând şi revelând ceea ce interpretează" (1977, p.244), Eco va aborda chestiunea operei „în mişcare" cea care se face „împreună cu receptorul". Opera în mişcare creează posibilitatea unei multitudini de intervenţii personale, dar aceasta nu fără discernământ; intervenţia este orientată spre a se înscrie în mod liber într-un univers care, totuşi, este întotdeauna cel dorit de autor. În nici un caz, nu putem „folosi" textul estetic ca drog sau activator al impulsurilor şi dorinţelor arbitrare. Arta rămâne un mecanism pentru a disciplina şi filtra pasiunile, şi nu pentru a le dezlănţui. Lucrarea de artă devine astfel sursa unui act de comunicare imprevizibil, dat fiind ca autorul real rămâne nedeterminat, uneori fiind emiţătorul, alteori destinatarul.

b. Autoreflexie şi tautologie. Amintind de criticismul kantian, tot mai multe opere actuale cultivă autoreflexia şi autoreferinţa ca mijloace expresive. Eludând cerinţa lui Alfred Tarski, privind necesitatea diferenţierii nivelurilor de limbaj, o bună parte din

literatura contemporană nu numai că încalcă această prescripţie epistemică elementară, dar o manipulează deliberat în scopuri estetice. În unele producţii literare moderne discursul contestă povestirea iar autorul dă succesiv două sau mai multe versiuni aceloraşi scene. Cititorului i se oferă un joc al posibilităţilor, nici una nefiind privilegiată. Povestirea este organizată din ezitările discursului de a organiza, devenind „povestea organizării discursului", reproducând însăşi producerea ei. Deplasând accentul de la constructiv la reflexiv, noile direcţii proiectează ca „obiect" înseşi mijloacele şi actele care altădată ţineau de culisele creaţiei. „Dedublarea lăuntrică" a artelor aminteşte de critica interogativă şi de metateoreticul etalat cu obstinaţie în epistemologia contemporană.

Textul avangardist poate primi calificativul de „limbaj ce se vorbeşte pe sine" sau constituie o „lucrare asupra funcţionării lingvistice", strategie prin care „semnificanţii îşi asasinează semnificaţii în conformitate cu o poetică a non-comunicării" (Corti, 1981, p.118). Arta dada, de pildă, vrea să nu ne spună nimic şi tocmai acest lucru îl spune. Non-comunicarea a devenit semnificativă. Suntem în prezenţa unei alterări a *ce*-lui comunicării, dar rămâne pe poziţie *cum*-ului rostirii. În măsura în care noi, ca receptori, ne reprezentăm şi „înţelegem" cauza acestei strategii „subversive", putem să ataşăm *cum*-ul rostitor un anumit *ce*, care în mod premeditat era ocultat de către autorul ecuaţiei nerezolvate; dar rezolvabile. *Cum*-ul (altuia) se converteşte într-un *ce* (al nostru). În orice caz, forma nu rămâne fără conţinut.

c. **Cumul retoric şi meta-arta.** Fiecare modernism este prelungit de un „ism" teoretic, reprezentând acea formă de reglare a raportului dintre arta şi viaţa contemporană în continuă schimbare. Morpurgo-Tagliabue admiră nu atât talentul pictural în secolul XX, cât „claritatea concepţiilor" (1976, p.223), exprimate cu prilejul editării unor experienţe estetice, iar Mikel Dufrenne observa că pictura contemporană este „mai curând comentată decât privită" (1986, p.409). Departe ca demersul interpretativ să fie o muncă „pentru minţi de categoria a doua", actul critic dobândeşte nu numai un statut

teoretic, ci şi unul artistic. Iată de ce Barthes va vorbi la un moment dat de „solitudinea actului critic" şi de practica criticului de artă ca „act al deplinei scriituri" (1980, p.157), revendicând autonomia şi ţinuta artistică a întreprinderilor critice.

Trebuie meditat la faptul că toate comentariile incluse în manifeste, cărţi, broşuri, texte de expoziţie etc. pot fi considerate ca secvenţe ale „materialităţii" artei moderne. Să ne gândim la faptul că o poezie dadaistă o reprezentăm simultan cu conştientizarea poeticii dadaismului, iar o lucrare suprarealistă o receptăm o dată cu manifestele lui Breton. Aceste programe, în chip de „meta-opere", nu numai că justifică atentatele aduse tradiţiei, ci ne pot înlesni convertirea acestor atitudini în semnificaţii. Încât, considerăm că decriptarea şi receptarea acestor opere sunt posibile când însumăm semnificaţiile ce vin dinspre două direcţii diferite: pe de o parte *obiectul-lucru*, iar, pe de altă parte, *cumulul retoric* (sau „extra-semnificantul") ce-l susţine teoretic. Funcţionarea literaturii justificative ca o „completare" a concretizărilor faptice (etichetate uneori drept contradictorii), poate fi asemuită cu cerinţa logică impusă de teorema lui K. Godel din 1931, privind necesitatea „evadării" din sistemul închis, constrângător şi insuficient, pentru a statua o întemeiere. Recurgând la paliere suplimentare de valorizare, am reuşi să înţelegem ceea ce în sine pare „anormal" sau „decadent".

Demnitatea referenţială pe care o atribuim „meta-artisticului" obligă la resemnificarea obiectului estetic, care nu mai este o secvenţă existenţială pură, limitată ontic, ci un „loc geometric" unde se întretaie determinări şi obiectivări neluate în seamă de gândirea estetică clasică, fiind puse în evidenţă de evoluţia actuală a artelor. Obiectul de artă este ceea ce este, dar şi ceea ce nu este şi ţine să fie, sau vrem noi să fie. El este chiar o „lipsă" pe care conştiinţa critică sau receptoare o „împlineşte" din perspectiva aspiraţiilor individuale sau colective. Nu ne referim la inerenta innobilare subiectivă, variabilă în funcţie de diferiţi parametri spaţio-temporali (despre care am dat seama într-un paragraf anterior), ci la *prezenţa obiectivă a unor constructe ideatice conexe, pe care le asumăm în momentul receptării*. Tot aici să relevăm şi ponderea titlului în posibilitatea accederii la sensurile operei, care

titlu, uneori, spune mult despre operă, ajungând câteodată să spună totul.

Vom numi *meta-artă* cumulul retoric ce însoţeşte orice operă de artă. Meta-artisticul ar însuma acele comentarii asupra artei ce nu au depăşit un anumit prag de ştiinţificitate şi care încearcă fie s-o prelungească în „imitaţii" para-artistice, fie s-o întemeieze ori s-o justifice din perspectiva unor instanţe culturale, sociale sau ideologice.

Meta-arta poate fi reperată chiar şi orizontul artistic tradiţional. *Gioconda* lui Leonardo este tabloul cunoscut *plus ceea ce se ştie sau s-a scris despre cunoscuta capodoperă*. În orice proces de receptare este valorizat nu numai obiectul, ci *şi coordonatele axiologice care l-au etalat în timp* şi ne parvin ca o „anexă" a operei propriu-zise. Încât, ne revine permanent sarcina restabilirii „ontologiei" operei, prin relaţionarea ei la un standard „transcendent", ca premisă a înţelegerii şi asimilării a ceea ce arta propune şi de care noi nu încetăm să dispunem.

d. Socializare şi democratizare. Ampla dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii a determinat o creştere a gradului de socializare a artei. Transformarea artizanatului în producţie la scară industrială a condus la standardizarea formelor şi a funcţiunilor. Totodată, se resemnifică raportul frumuseţe-utilitate. Apariţia şi proliferarea industrial-design-ului (în speţă realizările grupului *De Stijl* sau ale şcolii de la Bauhaus), ca fenomen specific al civilizaţiei contemporane, pare să infirme cunoscuta aspiraţia kantiană spre frumosul dezinteresat. De asemenea, trebuie redefinit, în noul context, statutul artistului şi al artei. Creatorul este instalat ca membru egal în „echipa de producţie", alături de inginer, omul de afaceri sau cercetătorul ştiinţific.

Multe presupoziţii încetăţenite se dovedesc a fi caduce. Ideea „purităţii" şi autonomiei manifestărilor spirituale, născută în Renaştere, păleşte sub povara sincretismului modern. În virtutea propriei sale dinamici interne, arta poate deveni „reală", se poate converti într-o forţă, în măsura în care este desublimată. Ea nu mai este obiect de muzeu, ci a invadat lumea. De altfel, muzeul, o creaţie a civilizaţiei Europei moderne, este obiectul unor critici, în parte întemeiate, întrucât separă operele de contextul normal, care le-a

cauzat, şi creează un mediu artificial, perturbator pentru receptare (să ne imaginăm cum am ieşi dintr-un mare muzeu după ce ne-am „delectat" cu câteva sute de tablouri). Totodată, mitul unicatului în artă este spulberat. Artistul, asemenea inginerului, devine „proiectantul" unor obiecte estetice de serie mare. Ca şi bunurile de consum, acestea se supun unui ritm înalt de perimare. Tranzienţa, ca fapt implacabil, nu poate fi ignorată nici în artă. Happening-ul, modularismul, arta cinetică creează maximum de variabilitate şi maximum de tranzientă, întruchipând tendinţe subtectonice ale vremurilor noastre. Ca urmare a lărgirii bazei materiale şi a tehnicilor de punere în formă, asistăm la o diversificare a genurilor şi stilurilor de artă. Acest aspect dilată hotarele receptării estetice, permiţând să fie descoperite valori artistice specifice în produsele unicat şi în cele de masă, executate artizanal sau maşinal.

Simultan cu acest proces, asistăm la o democratizare a artei, datorită înmulţirii canalelor de transmisie şi de receptare a creaţiilor artistice. Imixiunea puternică a mass-mediei implică resemnificarea procesului de receptare, căci orice tehnică de comunicare poate modifica mesajul în funcţie de condiţiile transmisiei. Trebuie cunoscut „mecanismul semnelor" la care se recurge pentru a înţelege originea şi legile de penetrare a imaginilor, devenite adevărate „scheme transcedentale", care ne îngăduie să înţelegem noi aspecte ale lumii, redescoperind lumea prin intermediul acestora.

Creaţiile „muzeului imaginar" sunt înainte de toate „lucruri despre care se vorbeşte", statuate în societate ca „monştri sacri", care ne urmăresc. Arta este dominată, uneori sufocată, de circuitele de creaţie, de cumpărare şi vânzare, adevărate „garanţii" instituite de la umaniştii renaşcentişti încoace. „Opera - observa A. Moles - este atât de mare pe cât de mare este publicul ei". Perfecţionarea necontenită a tehnicii reproducerii are ca finalitate formarea şi educarea sensibilităţii artistice. Reproducerea „ne învaţă să vedem pe măsură ce ni se dă de văzut" (M. Dufrenne).

Democratizarea culturală atrage după sine atât consecinţe benefice, cât şi repercursiuni mai puţin fericite. Dintre primele să amintim câteva: posibilitatea actorului social de a-şi defini identitatea,

de a se elibera de constrângerile multiple și de a parveni la o autonomie optimă, facilizarea integrării individului într-o rețea informațională globală, deschiderea apetitului spre practica estetică și sporirea sensibilității. Dintre situațiile problematice, să consemnăm predispunerea la izolare prin disponibilizarea culturii în spațiile private. Nu poate fi uitat faptul că industria culturală poate să degenereze în cultivarea artificială a nevoilor, a dorințelor, prin supradimensionarea imaginarului. După G. Lipovetsky, noi trăim în plină revoluție individualistă în care *raporturile de seducție* reglează consumația, organizațiile, informația, educația, moravurile (1983, p.7). Înainte de a fi înzestrate cu anumite funcțiuni, obiectele sunt semne arbitrare ce conferă utilizatorilor anumite ranguri sau statute poziționale.

Logica manipulării prin simbolurile culturale poate atinge, uneori, zone mult mai sensibile. Ea reușește să aibă ca țintă smulgerea individului din contextul modelator al valorilor de grup (atunci când acestea nu corespund cu cele ale centrului, ale puterii), pentru a-l racorda la valorile controlate. Puterii niciodată nu-i convine disiparea forței sale prin atomizări preferențiale sau acționale. Ea vrea să unifice, să polarizeze, eventual să controleze capitalul simbolic existent la un moment dat. Dirijismul valorilor prin mass-media nu se mai manifestă prin influențe asupra obiectului simbolic sau asupra conținutului acestuia, ci asupra *transmisibilității* lui, care este noua formă a „ontologiei" obiectului cultural. Nu mai acționez asupra mesajului (e ceva vizibil, brutal), ci asupra felului cum îl transmit. Strategiile de transmisie pot eluda, accentua, compromite secvențe ale mesajului sau mesajul întreg. La limită, se poate ajunge ca prin mijloace și strategii subtile, același mesaj să îngăduie interpretări diferite sau chiar contrastante. Este prezent aici un fenomen pe care Umberto Eco îl descrie în felul următor: „în loc de a modifica mesajele sau de a controla sursele de emisie, se poate altera procesul comunicării acționând asupra circumstanțelor receptării mesajului" (1972, p.409). Unii teoreticieni au ajuns să stabilească chiar o *patologie* a sistemului de comunicare, dar nu este cazul să stăruim aici.

a. Flexibilitate şi coparticipare. Formarea unei flexibilităţi receptive reprezintă un prim deziderat în perceperea operei de artă. Comportamentul stereotip, de aşteptare a mesajului prefixat de către artist, trebuie înlocuit cu unul flexibil, de participare la generarea mesajului pe baza elementelor disponibile, aflate în operă. De aceea, trebuie formată şi dezvoltată mobilitatea perceptivă în a asculta, a privi şi a citi formele artistice complexe. Aceasta presupune asimilarea unitară a conţinutului şi a formei artistice, sau convertirea formei în conţinut, atunci când latura formală prevalează în opera de artă. De asemenea, se cere a fi formată capacitatea receptorului de a discrimina formele, de a repera acele niveluri formale pasibile de semnificaţie. Educaţia atenţiei pentru sesizarea unităţilor minimale cu relevanţa estetică reprezintă un demers complicat, ce reclamă exerciţiul activ, aplicaţia directă, apelându-se la explicaţii şi discuţii pe marginea unor opere de artă concrete. Înzestrarea publicului cu cunoştinţe privitoare la formulele şi strategiile expresive, utilizate în secolul nostru de artişti, ar putea constitui o premiză în desluşirea şi înţelegerea adecvată a creaţiilor artistice.

Majoritatea produselor artistice moderne se constituie în amorse ale imaginaţiei noastre creatoare. De altfel, cercetările experimentale de psihologia artei relevă că decodificarea mesajului artistic este mai amplă, mai eficientă la persoanele imaginative. Chiar dacă în fazele incipiente de receptare, imaginaţia poate perturba mesajul sugerat de artist, este bine ca aceasta să fie stimulată, pentru ca, pe parcurs, o dată cu înmulţirea şi diversificarea contactelor cu opera, să se adecveze, să se autoregleze în consens cu câmpul de posibilităţi dictat de structura materială şi ideatică a lucrării de artă.

Trebuie spulberată frica neadecvării imaginii receptorului cu imaginea artistică intenţionată de artist. Cei mai mulţi dintre receptorii artei moderne arborează incompetenţa în a găsi „mesajul" unic, adevărat, complet. Educaţia publicului în perspectiva diversităţii şi deschiderii semantice, prin cultivarea capacităţii reintegrative şi re-creative, poate spulbera vechile obsesii hermeneutice, constrângătoare şi paralizante, care încă mai persistă.

Se prea poate ca nu toţi receptorii să fie capabili de reinventare şi reinterpretare, iar când aceste procese sunt prezente, să nu fie

dintre cele mai adecvate. Dar, părăsirea statului de contemplator pasiv este o cerinţă dictată nu numai de prezenţa formelor simbolice stimulatoare, ci şi de necesitatea inserţiei noastre într-o lume supusă înnoirilor şi schimbărilor.

b. Reflexivitate şi explorare. Modurile inedite de semnificaţie angajează receptorul la un plus de vigilenţă şi reflexie în descifrarea sensurilor operei de artă. Înscrierea unei părţi din producţia artistică actuală pe traiectul autoreferinţei presupune formarea aptitudinilor pentru sesizarea nivelurilor supraetajate şi de înţelegere a funcţionalităţii acestora. În spaţiul de joc al diferitelor niveluri ale operei pot fi „citite" - dacă receptorul este avizat - semnificaţii „ascunse", care se pot adăuga la cele deja existente. De asemenea, trebuie formate capacităţile de sesizare a relaţiilor sintactice căci, de multe ori, acestea sunt încărcate cu sensuri şi semnificaţii estetice. Sunt cazuri când semnificaţia rezultă ca urmare a erijării sintacticii (relaţiile dintre constructele semnice) în semantică. Să ne gândim - de pildă - la acele strategii prin care o anumită gramatică narativă sau sintactică a culorilor creează sensuri care prevalează asupra a ceea ce se spune explicit. Atentatul sintactic - des întâlnit şi el - semnifică el însuşi sau se converteşte în tactică suplimentară pentru cumulul semantic de bază, dacă, eventual, acesta există.

Încât, educarea spiritului exploratoriu, de căutare şi sesizare a articulaţiilor cele mai intime ale operei de artă, se cere a fi realizată nu numai pentru viitorul specialist, dar şi pentru receptorul comun. Educatorul trebuie să deprindă o „pedagogie a semnelor", care va facilita sondarea nivelului informaţiei estetice, plasată în contextul combinatoriu şi sintactic al operei. De altfel, fructificarea achiziţiilor de semiotică de către pedagogi se cere a fi încurajată. Opera de artă poate fi comparată cu o structură de semne, de constructe, de entităţi artificiale (ce stau în locul unor realităţi, trimit la anumite realităţi sau se autoreprezintă). Pe acest traiect interpretativ s-ar putea spulbera netemeinicia valorizării artei numai pe temeiul mimesis-ului, al copierii unui fragment din realitate.

c. Preinformare şi integrare. Educaţia estetică presupune nu numai formarea unor aptitudini şi deprinderi de sesizare sau apreciere a frumosului artistic, dar şi o informare cu cunoştinţe specifice de istorie şi teoria artei. Etapa cultural-informativă vizează dobândirea unui cumul informativ de integrare şi relaţionare a obiectelor estetice.

Fără o informare corespunzătoare nu se poate crea cadrul favorabil pentru înţelegerea - dacă nu şi pentru acceptarea - celei mai mari părţi din arta contemporană. Arta „vorbeşte" doar celui care este pregătit să o asculte. Ea poate emoţiona în măsura în care receptorul este instruit, pregătit pentru a întâmpina opera, care îşi începe adevărata viaţă în sufletul şi mintea publicului.

Ce şi cât trebuie să ştim despre opera modernă? A fixa *a priori* cadrele minime sau maxime de cunoaştere este un demers dificil şi periculos. Pot exista produse estetice care nu pretind informaţii deosebite pentru buna lor receptare (de pildă, artele cu un caracter preponderent decorativ). Dar sunt şi opere, aparent accesibile, care impun racordarea la cunoştinţe prealabile.

Simplul contact cu opera modernă nu garantează înţelegerea şi asimilarea ei. Consumatorului de artă i se cer astăzi asemenea cunoştinţe de estetica şi teoria artei, încât acestea cu greu mai pot fi satisfăcute de o masă cât mai mare de receptori. De aceea, se cere din partea educatorilor o atentă dimensionare a câmpului epistemic, care va pregăti terenul întâlnirii cu opera. Referindu-se la cultura estetică şcolară, George Văideanu arată că aceasta fiinţează ca o „sinteză, un extras esenţial şi nu (ca n.n.) un rezumat nesemnificativ sau un fragment din totalitatea culturii obiective" (1967, p.162). Conţinutul culturii estetice şcolare trebuie să răspundă - după autorul amintit - următorului sistem de condiţii: să aibă un caracter selectiv, să fie esenţial, să fie cuprinzător şi unitar, să aibă caracter teoretico-aplicativ, să fie stimulativ şi să fie organizat pedagogic.

Receptorul trebuie să fie pus în temă în legătură cu evoluţia şcolilor şi curentelor artistice precum şi cu dialectica lor internă. Nivelul lui de aşteptare trebuie format (şi prin informare), în aşa fel încât să nu ceară de la operă mai mult decât ea şi-a propus sau poate

da. Plecând de la premiza că arta este un tot organic, că între diferitele genuri şi forme de artă se stabilesc multiple relaţii şi comunicaţii, că uneori aceleaşi conţinuturi şi motive se regăsesc în arte diferite, şansa autenticei receptări sporeşte atunci când publicul dispune de o cultură integrală, de informaţii ce se subsumează unei episteme generale, din perspectiva căreia va fi descriptată arta. Opera este relativizată la întregul câmp cultural. În momentul receptării unei opere singulare, se actualizează şi altele care îi preced sau cu care coexistă. Raportată la altele, opera este un context pentru cele care-i va urma, după cum opera însăşi dispune de un context format din operele care îi premerg. În mod analog se conexează şi informaţiile despre operele de artă. Se ajunge, astfel, la o *integralitate* şi *completitudine* receptivă, prin împletirea preinformaţiilor cu actele de lectură sau contemplare, într-o reţea în care elementele cognitive sunt sedimentate cumulativ, selectiv şi se dovedesc a fi benefice nu numai pentru anumite opere sau arte, ci pentru toate. Dialogul „intertextual", reclamat de poeticile artistice actuale şi conştientizat de practicile contemporane, poate inspira noi strategii în înfăptuirea educaţiei estetice integrale.

d.Selectivitate şi discernământ. În măsura în care noile descoperiri şi experimente artistice se succed într-un ritm alert, se constată o contradicţie între capacitateaa de asimilare a publicului şi noile restructurări ale sensibilităţii artistice. Numai că acest decalaj poate fi atenuat sau anihilat printr-o pregătire prealabilă a publicului în spiritul schimbării, al succesiunii modelelor sau schemelor artistice. Aceasta presupune formarea capacităţilor de selecţie şi valorizare independente, printr-un susţinut efort de autoinformare şi automodelare. Într-o lume în plină viteză, nu este nici timp, nu sunt nici condiţii pentru statuarea operativă a unor instanţe de valorizare, care să vizeze educarea în permanenţă a publicului. În acest caz, cel mai sigur şi mai eficient mod de pregătire îl constituie *autoeducaţia estetică*.

Gustul artistic este o chestiune nu numai de formare, ci şi de autoformare. Şi asta, chiar cu riscul înscrierii gustului, în fază incipientă, în limita echivocului.

Cât priveşte produsele parartistice (vestimentaţie, design-lui obiectual sau ambiental, experimentări de ultimă oră etc.), şi acestea pot juca un anumit rol, mai ales pentru o anumită categorie de vârstă, până la sedimentarea unor criterii valorice, iar mai târziu, prin jocul diferenţelor şi al contrastelor întreţinut cu creaţia propriu-zis artistică.

Să mai remarcăm că democratizarea artei, datorită multiplicării canalelor de transmisie, reclamă creşterea spiritului de discernământ al publicului în a decela şi valida valoric formele artistice ce îl parvin. Stimularea *capacităţilor evaluative* ale receptorilor, prin exerciţii abile, va reconverti poziţia publicului din simplu observator în aceea de critic responsabil, ideal prin care se va da consistenţă autenticei libertăţi şi în plan spiritual.

Note bibliografice

1. Brian, Allison, *Education artistique et créativité*, în Bulletin du Bureau international d'éducation, 61ᵉ, No 244/5, „3ᵉ/4ᵉ, trimestres.
2. Barthes, Roland, 1980, Critică şi adevăr, în *Pentru o teorie a textului*, Ed. Meridiane, Bucureşti.
3. Berger, René, 1976, *Artă şi comunicare*, Ed. Meridiane, Bucureşti.
4. Boss, Gilbert, 1975, *Art et société*, Ed. Grand Midi, Paris.
5. Corti, Maria, 1981, *Principiile comunicării literare*, Ed. Univers, Bucureşti.
6. Dufrenne, Mikel, 1981, *Estetique et philosophie*, Tome 3, Ed. Klincksiek, Paris.
7. Dufrenne, Mikel, 1986, Articolul „Arta", inclus în *Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane*, Ed. Politică, Bucureşti.
8. Eco, Umberto, 1972, *La structure absente*, Mercure de France, Paris.
9. Eco, Umberto, 1982, *Tratat de semiotică generală*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

10. Fivaz, Roland, 1989, *L'ordre et la volupté. Essai sur la dynamique esthétque dans les arts et dans les sciences.* Presses Polytechniques Romandes, Lausanne.
11. Pourquin, Jean-Claude, 1973, *Pourquoi l'éducation esthétique?*, În Louis Porcher (coord.), *L'education esthétique*, Armand Colin, Paris.
12. Gombrich, E., H., 1973, *Artă şi iluzie*, Ed. Meridiane, Bucureşti.
13. Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*,PUF, sixième édition, Paris.
14. Lipovetsky, Gilles, *L'ère du vide.* Essais sur l'individualisme contemporaine, Gallimard, Paris.
15. Moles, Abraham, 1980, *Psihologia Kitsch-lui.* Ed. Meridiane, Bucureşti.
16. Morpungo, Tagliabue, G., 1976, *Estetica contemporană*, vol.I, Ed. Meridiane, Bucureşti.
17. Pareyson, L., 1977, *Estetica. Teoria formativităţii*, Ed. Univers, Bucureşti.
18. Philippe, Marie-Dominique, 1991, *Philosophie de l'art*, Tome I, Ed. Universitaires, Paris.
19. Polin, Raymond, 1977, *La création des valeurs.* Librraires Philosophique, Paris.
20. Sheppard, Anne, 1987, *Aesthetics. An introduction to the philosophy of art.*, Oxford University Press, Oxford-New-York.
21. Văideanu, George, 1967, *Cultura estetică şcolară*, E.D.P., Bucureşti.
22. Vianu, Tudor, 1968, *Estetica*, Editura pentru literatură, Bucureşti.
23. Weber, Jean-Paul, 1972, *La psychologie de l'art*, PUF, Paris.
24. Wojnar, Irena, 1963, *Esthétique et pédagogie*, PUF, Paris.

EDUCAŢIA RELIGIOASĂ

1. Necesitatea educaţiei religioase

Experienţa religioasă este consubstanţială fiinţei umane. Un loc, un obiect, un act primesc semnificaţii prin relaţionarea lor la o serie de repere care le trancede. Însăşi existenţa umană se umple de sens numai într-un sistem de referinţă supradimensionat, prin implicarea unui „altceva", a unui „dincolo". „A trăi ca fiinţă umană - spune Mircea Eliade - este în sine un act religios, deoarece alimentaţia, viaţa sexuală şi munca au o valoare sacramentală"(1990, p.131). Este greu de închipuit că spiritul uman ar putea funcţiona fără convingerea existenţei unui real ori a unui *mult mai real* de natură ireductibilă la lume. „Conştiinţa unei lumi reale şi semnificative - scrie acelaşi istoric al religiilor - este intim legată de descoperirea sacrului" (1990, p.131).

După Louis Lavelle, viaţa fără religie echivalează cu viaţa inautentică, cu existenţa decentrată axiologic. Nu există valoare care să nu implice, în cele din urmă, un caracter religios. „Religia - consideră filosoful valorilor - este actul care transcende oricărui relativ, ea găseşte în locul neantului acest absolut al actului la care ne face să participăm şi care absolutizează şi valorizează orice relativ" (1954, p.492). Tot ce există se justifică numai în raport cu absolutul. Acesta este originea existenţială a omului. De aici şi dimensiunea institutiv-acţională a religiei. Mircea Eliade ataşează fiecărei religii o ontologie adiacentă. Religia nu numai că vorbeşte despre o lume, dar instituie o lume. „Ea arată ceea ce este *realmente* şi făcând aceasta întemeiază o lume care nu este evanescentă şi incomprehensibilă"(1991, p.124). Plecând de la ipoteza că miturile instituie modele de urmat, Eliade reliefează legătura care se poate face între instrucţie, educaţie, cultura didactică şi funcţiile îndeplinite de mituri în societate. „Funcţia dominantă a mitului este de a înfăţişa modele exemplare ale tuturor riturilor şi ale tuturor activităţilor omeneşti semnificative: atât alimentare sau căsătoria, cât şi munca, educaţia sau

înţelepciunea"(1978, p.8). Experienţa iniţiatică, consumată atât în actul sacru cât şi în cel educativ, are ca obiectiv „transformarea unei existenţe în paradigmă şi a unui personaj istoric în arhetip" (1991, p.134). Din acest punct de vedere, cultura europeană dispune de un întreg şir de modele şi se constituie ea însăşi într-un model cu valoare paradigmatică, inclusiv în plan educaţional.

Vocaţia educativă a religiei se mai manifestă şi pe alt plan. Corpusul ideatic al religiei se actualizeze în ritual, iar acesta trezeşte şi menţine sentimentul participaţiei. Repetarea gesturilor paradigmatice, în contextul liturgic, formează şi cimentează unitatea grupului social, imprimându-i acestuia o anumită identitate confesională, culturală sau naţională.

Dacă este adevărat că credinţa acţionează în chip benefic în calitate de mecanism homeopatic, care ajută oamenii la trecerea unor probe ale vieţii, atunci pretenţia *adevărului* unei credinţe, în sens logic, nu se mai justifică. Dacă o iluzie se dovedeşte a fi utilă şi imprimă o anumită semnificaţie realului, ea nu mai rămâne o simplă iluzie. De altfel, chiar adevărul logic este ipostaziat de lumea noastră şi în termenii de utilitate, credibilitate şi eficienţă pragmatică. Constituie o naivitate să expulzăm religia pentru că nu parvine la o explicaţie ştiinţifică a realului, din cauza „iraţionalităţii" sale. Se ştie că unii analişti recunosc existenţa unei raţionalităţi *sui-generis* chiar şi în producţiile mitice, mistice sau metafizice. În gândirea filosofică românească, Nae Ionescu - de pildă - asimilează gândirea de tip religios unei cunoaşteri imediate (1991). Nu vom intra însă în prea multe subtilităţi analitice. Chiar dacă religia s-ar reduce numai la *credinţă*, nu trebuie minimizat rolul educativ al acesteia. Educaţia - consideră René Hubert (1965, p.454) - nu se poate reduce nici la o educaţie exclusiv raţională, nici exclusiv confesională. „Se comite o confuzie a planurilor, în particular o confuzie între obiectivitate şi spiritualitate, care nu poate decât să compromită accesul conştiinţei la un echilibru normal". Educaţia, ca proces de spiritualizare a omului, ar fi sărăcită dacă nu s-ar avea în vedere integralitatea dintre materie şi spirit. „Sarcina educaţiei concepută în sens spiritual - scrie Rudolf

Steiner (1966, p.20) - este de a duce cuplul Suflet-Spirit spre o armonie cu un altul, Viață-Corp". Iar dictonul „crede şi nu cerceta" nu trebuie interpretat ca o pledoarie pentru inactivitate în planul cercetării şi investigației ştiinţifice, ci mai degrabă ca un îndemn la întemeierea unui ideal personal, coerent şi imperturbabil: crede şi nu cerceta temeiul credinței tale, nu te-ndoi de credința ta, fii persistent şi mergi mai departe.

Percepţia religioasă a lumii poziționează prin ea însăşi omul şi umanitatea pe traiectul rectitudinii morale. „Credinciosul - consideră Leszek Kolakowski - nu primeşte învăţătura religioasă sub forma de povestiri mitice sau enunţuri teoretice, de la care plecând el va trece spre concluzii morale. *Conținutul moral este dat direct în actul însuşi de a percepe şi de a înțelege, căci acest act se combină cu un angajament moral* (subl. n.) (1985, p.220)".

Alături de valențele morale ale religiei, merită să subliniem şi capacitățile ei în formarea unei imagini globale, holiste asupra existenţei, căci „o atitudine religioasă cu privire la existență nu este nimic altceva decât un ansamblu de judecăți sistematice asupra semnificației acestei existențe" (1985, p.451). Puţin importă dacă religia reprezintă o imagine reală. În fond, care filosofie reuşeşte aşa ceva? Cât priveşte caracterul pretins superfluu al unei credințe pentru viaţa intimă a copilului, putem spune că aceasta nu constituie o imixtiune care ar leza plenitudinea ființei umane, ci, dimpotrivă, ea reprezintă o conduită şi o cerință naturală, întrucât „rețeaua religioasă... corespunde propriilor sale înclinaţii naturale" şi „nu există copil care va crede în ceva, mai înainte de a se încrede în cineva" (1963, p.280).

În acest context, devine poate mai necesar acel principiu - cu conotaţii didactice - propus de Augustin: noi credem ceea ce înţelegem, dar nu suntem capabili de a înțelege ceva care mai întâi nu a fost crezut.

Prin religie, copilul nu numai că este pus în relaţie cu zonele perfecțiunii transcendente, dar - totodată - la nivelul persoanei se creează o predispoziție de inserţie a eului într-o regiune de valori

profunde, unde viaţa se concentrează, devine mai ardentă, mai personală, mai autentică.

Educaţia religioasă construieşte, pe lângă baza de cunoştinţe datorate educaţiei secularizate, şi ceva în plus: educaţia religioasă are în vedere şi „de ce"-ul vieţii, al existenţei, întrebarea întrebărilor dintotdeauna.

2. Conţinutul educaţiei religioase

Religia a reprezentat un reglator al sistemului vieţii în comunităţile primitive, dar ea nu a încetat să funcţioneze cu aceeaşi finalitate şi astăzi. Sistemul religios face din credinţa religioasă centrul vieţii şi creaţiei unei lumi spirituale specifice. O astfel de înclinaţie diminuează unele efecte negative, generate de convulsiunile şi zădărniciile cotidianului mistuitor. Fericirea şi firescul uman nu ţin numai de factorul civilizaţie. Se cunoaşte faptul că echilibrul spiritual ţine mai mult de subtectonica interiorităţii, decât de exterioritatea acaparatoare şi că oricât de influentă ar fi lumea bunurilor, aceasta nu este asimilată satisfăcător dacă nu „rezonează" cu subiectivitatea ce o caută. „Viaţa spirituală - afirma R. Eucken - apare deci ca o creaţie universală a interiorităţii, ca o creaţie pe care nici o frontieră a exteriorului nu vine să o limiteze" (1912, p.73). De aceea, poate, religia se livrează cu generozitate interiorităţii umane, pe care o unifică şi o tonifiază pe temeiul unor valori superioare. Fără un scop superior, circumscris şi dimensionat la nivelul subiectivităţii, se văduveşte spiritul de un sprijin solid şi consistent, în ciuda eventualei plenitudini a exteriorului, ajungându-se la vidul şi disoluţia interioară, resimţite de o bună parte dintre fiinţele umane. Inserându-se în această lume, dar cu un spirit integru, putem trece dintr-o sferă închisă, prin particularitatea ei, în plenitudinea unei vieţi universale, pe care o presupune religia. „Viaţa noastră mai păstrează un sens şi o valoare când este mai mult o dezvoltare şi o concentrare a forţelor, decât o parvenire imediată la scopuri" (1912, p.158).

Conştiinţa religioasă se situează la baza întregii dezvoltări mentale. Ea răspunde unei exigenţe a împlinirii. Depăşind formaţia strict intelectuală, morală şi artistică, educaţia religioasă pregăteşte fiinţa pentru o percepţie globală asupra existenţei.

Educaţia religioasă nu-şi poate atinge obiectivele propuse dacă ea rămâne eteronomă şi autoritară şi dacă nu ajută la liberarea conştiinţei de corsajul constrângerilor şi fricii. Educaţia intelectuală şi cea morală deschide anumite căi, prima spre descoperirea şi înţelegerea universului vizibil, a doua pentru solidaritatea conştiinţelor şi autenticitatea relaţiilor interumane. Marile religii confesionale conduc către realizarea unei autonomii supreme. Autonomia este asigurată prin oferirea unor soluţii generale, susceptibile de a se mula şi de a da răspuns la probleme complicate ale existenţei. Valorile promulgate de religie transcend totuşi generalitatea abstractă, devenind bunuri incorporate şi operaţionale pentru fiinţe oricât de particulare ar fi ele. Aceste valori, cu toate că sunt elemente ale patrimoniului cultural comunitar, se sedimentează adânc în mentalitatea individuală, sub forma unor sinteze subiective, particulare, dar cu o forţă diriguitoare manifestă şi profitabilă. Încât, educaţia religioasă tinde, ca orice tip de educaţie, să faciliteze formarea unei viziuni personalizate asupra sensului existenţial, contribuind la afirmarea unei individualităţi şi la definirea unui caracter. Ea este departe de a contribui la omogenizarea şi uniformizarea conştiinţelor. Pregnanţa trăsăturilor comune, prin elementele precise ale dogmei sau ale secvenţelor cultice, nu neutralizează decentrările interpretative subiective, care presupun, prin aceasta, trăiri personale, intense şi durabile.

Educaţia religioasă are drept obiectiv cultivarea şi dezvoltarea religiozităţii la individul copil sau adult. Esenţa religiei contă în fenomenul de credinţă. Religiozitatea este o stare psihică derivată din credinţa într-un principiu suprem, etern şi imuabil. Este religioasă acea persoană care crede că întregul univers este stăpânit şi direcţionat de o putere absolută şi imperturbabilă: Dumnezeu. De aici derivă şi sentimentul de respect şi de veneraţie faţă de această instanţă transcendentă. Sfinţenia este corolarul vieţii religioase şi constituie întruparea *in actu* a cumulului de trăiri şi sentimente,

respectiv interiorizarea acestora. Orice viaţă religioasă mai implică o serie de elemente, precum noţiuni, simboluri, concepţii de viaţă sau morale, dogme etc.

Religia presupune o latură intelectuală (stratificată în dogma sau concepţia religioasă respectivă), o parte afectivă (ipostaziată prin trăirile de respect şi evlavie) şi o dimensiune activ-participativă (consumată în cursul ritualurilor, ceremoniilor sau în viaţa curentă). Să încercăm acum, împreună cu Ştefan Bârsănescu (1934, pp.644-7), să aducem o serie de precizări referitoare la conţinutul educaţiei religioase:

a. Orice om râvneşte să parvină la un sens al lumii şi al vieţii. Acest sens este identificat într-un principiu primordial, etern şi absolut, care transcende facticitatea şi imediatitatea, uneori devoratoare ale prezentului circumscris. Cine tânjeşte după acest sens înalt, ajunge cu necesitate la principiul suprem numit Dumnezeu. Din acest punct de vedere, educaţia religioasă apare ca o datorie de îndrumare a tinerei generaţii către acest principiu suprem. Este adevărat că noţiunea de Dumnezeu este destul de dificilă de gândit şi reprezentat. Ideea de Dumnezeu, ca principiu absolut, este raportată la relativitatea experienţelor şi a trăirilor individuale. Dar prin aceasta se asigură o deschidere a individului, care altfel este limitat, către cele mai largi şi generale orizonturi spirituale.

b. Orice cumul ideatic tinde să se întrupeze şi să devină act. Încât, şi în cazul fenomenului religios, interiorizarea şi concepţia religioasă se traduc direct şi voluntar în comportamente şi manifestări pe măsura reprezentărilor acumulate. Religia are o valoare practică pentru individ şi colectivitate. Poate de aceea filosoful american W. James va susţine că viaţa religioasă nu are nevoie de o conceptualizare şi susţinere raţională, de îndată ce ea are consecinţe practice imediate şi rezultate folositoare pentru omenire. „Sentimentul religios - susţine filosoful amintit - e para de foc care arde pasiunile josnice, forţa care ocroteşte pe om în faţa cauzalităţii cosmice, sursa de energie, dezinteres şi perseverenţă". Educaţia religioasă ne poate face mai buni şi mai imperturbabili în faţa vitregiilor şi calamităţilor existenţiale.

Desigur că se poate realiza această rectitudine comportamentală şi pe alte căi. Dar pentru mulţi oameni, credinţa religioasă îi menţine într-o integritate existenţială şi îi îndreaptă pe traiectul unei vieţi mai alese.

c. Educaţia religioasă are şi consecinţe culturalizatoare. Religia este o formă de spiritualitate care poartă anumite valori şi este creatoare de valori. Ea dă consistenţă acţiunilor noastre şi umple cu sens acte aparent banale. Ea ne îngăduie accesul în lumea altor valori cu care, în mod fericit, se completează: valorile morale, artistice, tehnice etc.

d. Există şi o altă raţiune pentru realizarea unei educaţii religioase în spaţiul nostru cultural: un motiv istoric şi naţional. A educa în spiritul valorilor creştine înseamnă a ne racorda la evenimente ale trecutului neamului nostru. Cultura românească veche s-a clădit şi s-a centrat, într-o anumită perioadă, pe spiritualitatea ortodoxă.

Desigur, în interiorul fiecărui cult şi confesiune, se pot închega funcţii şi obiective diferenţiate, ce se vor urmări în plan practic. Dar, în general, aceste obiective şi strategii vor avea ca puncte comune exigenţele de ordin general pe care le-am sugerat mai sus.

Copilul este deosebit de permisiv la credinţa în minuni, în supranatural, în mistere. El constituie un teren favorabil pentru primirea dogmelor şi credinţelor religioase. Prin imitaţie, el va primi, în familie, aceeaşi credinţă la care aderă şi părinţii lui. Gândirea sa tinde să antropomorfizeze nu numai pe Dumnezeu, sfinţi etc., dar şi elemente, fiinţe sau lucruri, ale lumii înconjurătoare. Dacă ne raportăm la copilărie, observăm că aceasta este faza în care individul este dispus să adere rapid la o concepţie deistă sau atee despre existenţă. De aici şi dificultăţile care se pun în legătură cu educaţia religioasă a copilului mic. La pubertate, lucrurile par să se complice din acest punct de vedere. Gândirea, la această vârstă, devine critică şi logică. Se manifestă o tendinţă de a întemeia şi justifica raţional dumnezeirea şi ceea ce ţine de ea. Probleme precum nemurirea, viaţa şi moartea sunt puse în chestiune. Explicaţia realistă zdruncină vechile

credinţe, în cazul în care ele au fost incorporate. Cei mai mulţi tineri, în această fază, intră într-o stare de incertitudine. Nu puţini se vor orienta către o atitudine neutrală sau chiar ateistă. O atragere forţată la religie, în această fază critică, poate fi malefică şi pentru subiectul în cauză, dar şi pentru ideea credinţei în sine. La adolescent, sentimentul religios tinde către o diminuare şi mai pronunţată. Chiar dacă înclinaţiile sale metafizice cresc, acestea au mai mult o coloratură realist-raţională. Tendinţa de inserţie în colectivitate şi în social umbreşte, într-un fel, eventuala pornire religioasă.

Plecând de la aceste premise, Ştefan Bârsănescu evidenţiază o serie de reguli de care ar trebui să se ţină seama în educaţia religioasă la anumite vârste. Astfel, în copilărie, când spiritul preia fără critică aproape orice idee, este bine să prezentăm copilului, sub formă de povestiri, pildele şi parabolele biblice, înlăturând cu precauţie chestiunile complicate sau cele controversate, cum ar fi elementele mitice. În pubertate este de preferat să se aducă la cunoştinţă şcolarilor etica creştină, deci să fie familiarizaţi cu problemele morale specifice. Acum, morala creştină poate impresiona spiritul şcolarului şi prin caracterul ei generos. Pentru adolescent, este indicat să se predea elemente de filosofie creştină, ce corespund spiritului tânăr, orientat acum social, doritor să se consacre binelui public.

3. Forme şi cadre organizatorice de realizare

Educaţia religioasă constituie o acţiune dificilă şi deosebit de delicată. Este destul de hazardant să descriem cu exactitate toate modalităţile şi tehnicile de derulare a acestei laturi a educaţiei. Ghidându-ne după exigenţe mai vechi, validate deja teoretic şi practic, le vom invoca pe cele preconizate în perioada interbelică de pedagogul Ştefan Bârsănescu, fără însă a le prescrie, ci, mai degrabă, din raţiuni pur informative.

a. Exemplul. Ca şi în educaţia morală, cu care educaţia religioasă este solidară, puterea exemplului personal este penetrantă. Numai cel care crede cu adevărat, poate realiza optim educaţia religioasă. Dacă

la disciplinele realiste puţin importă conduita profesorului şi atitudinea lui faţă de ideile transmise, la religie, între preceptele invocate de profesor sau preot şi comportamentele acestora se stabileşte o coeziune atât de puternică încât cele două componente devin inseparabile.

b. Instrucţia religioasă. Raportarea la o anumită literatură explicită vine să completeze forţa exemplului. Trebuie identificate acele scene şi motive biblice ce pot instrui şi transmite elevilor informaţii specifice şi necesare vieţii religioase şi care, într-o anumită măsură, se pot extinde şi asupra vieţii profane. Elemente de dogmatică precum şi învăţăturile filosofico-morale pot fi vehiculate în cadrul orelor de religie, bineînţeles, valorificându-se diferenţiat, în funcţie de posibilităţile aprehensive ale şcolarilor. Nu-i mai puţin adevărat că instrucţia religioasă vine să completeze însăşi cultura generală a tânărului. Marile motive artistice, filosofice, etice etc. ale umanităţii pot fi identificate şi desprinse din cărţile sfinte. În ultimă instanţă, se poate realiza, prin orele de religie, şi educaţie patriotică, estetică, igienică, intelectuală, fără ca, prin aceasta, să se deturneze educaţia religioasă de la obiectivele specifice.

c. Activităţile educative. Prin fiecare obiect de studiu se pot realiza secvenţe sau premise ale educaţiei religioase. Dacă fiecare profesor la specialitatea lui ar fructifica anumite elemente sau momente, prin direcţionarea atenţiei elevilor înspre principiile eterne şi absolute, dacă fiecare lecţie ar cuprinde şi un moment „filosofic", de concentrare către o cauzalitate primă, atunci profesorul de religie ar avea terenul pregătit pentru o lesnicioasă educaţie religiosă.

d. Rugăciunea individuală constituie un mijloc eficient pentru înălţarea gândului spre Dumnezeu. În şcoală, rugăciunea poate fi realizată în clasă. Totuşi, rugăciunea colectivă poate fi viciată de faptul că nu toţi copiii ajung la acel grad de interiorizare prielnic trăirii autentice în mod simultan. Rugăciunea rămâne mai mult o modalitate de venerare a divinităţii, ce se desfăşoară în singurătate.

e. Cântecele religioase au un impact puternic asupra sentimentului religiozităţii. Cântările religioase pot fi ocazionale (cele desfăşurate cu prilejul unor sărbători religioase) sau se pot realiza în şcoală, la orele de muzică.

f. Ceremonialul religios trezeşte şi întăreşte sentimentele religioase. Comuniunea în biserică se bazează pe sentimentul aderării necondiţionate la acelaşi set de valori. Actul ritualic şi fastul religios sunt elemente care nu numai că atrag, dar au şi virtutea de a pregăti subiectul, printr-o exterioritate potrivită, primirii şi înălţării către divinitate.

g. Predica şi conferinţa cu subiect religios. Acestea pot fi realizate de către teologi competenţi, care deţin o informaţie de specialitate şi o cultură aleasă. Forţa de persuasiune este dată şi de forma retorică echilibrată, eliminându-se monotoniile sau stridenţele oratorice.

h. Literatura şi arta cu subiecte religioase. Acestea se pot adresa mai multor etape de vârstă şi pot funcţiona ca un suport complementar la celelalte forme descrise mai sus.

Spaţiul cel mai prielnic educaţiei religioase este lăcaşul de cult. Biserica creează mediul oportun pentru trezirea şi cultivarea sentimentelor de evlavie şi de înălţare religioasă. Nici cadrul natural, nici locuinţa, nici ambianţa şcolară nu pot suplini atmosfera adânc înălţătoare, îmbietoare la curăţenie şi tihna spirituală, pe care o presupune biserica.

În funcţie de finalităţile prescrise, pot fi propuse o serie de etape în realizarea educaţiei religioase. Iată câteva dintre aceste momente, invocate de René Hubert (1965, pp.452-6):

a. Religiile confesionale au privilegiul de a oferi fiinţei în formare, la orice vârstă, răspunsuri pe măsura căutărilor şi posibilităţilor specifice. Scopul acţiunii pedagogice, la fiecare nivel de dezvoltare, este de a concura la structurarea unei sinteze congruente a conştiinţei. Trebuie desfăşurată în fiecare etapă acea secvenţă a

fenomenului religios care poate fi accesibilă şi care poate avea efect maxim asupra sentimentului religios.

b. Credinţa religioasă este, într-un fel, o problemă subiectivă, întrucât percepţia sacrală a realităţii se face prin prisma experienţelor personale. Numai că acest „egocentrism" religios debordează cu mult cercul unor interese imediate sau pasiuni fugitive şi absoarbe în el elemente fundamentale ale întregii umanităţi. Sentimentul divinului are drept consecinţe îmbogăţirea şi deschiderea individului prin disponibilizarea lui către valori universale.

c. Este de dorit ca elevul să sesizeze şi să proiecteze o anumită aură sacră asupra lucrurilor şi evenimentelor. Găsim în această predispoziţie acea spontaneitate, prospeţime, naivitate pozitivă de raportare la existenţă, ce nu trebuie să fie în totalitate demitizată. Orice religie presupune un folclor, o lume a visării şi reveriei, o lume plină de eroi şi modele, ce corespund unor nevoi spirituale ce trebuie satisfăcute. Departe de a-l izola, aceste resurse pot determina la elev anumite obişnuinţe morale şi familiarizarea lui cu unele norme sociale. Această ataşare faţă de mentalitatea unui grup facilitează inserţia copilului în grupul de referinţă şi, implicit, adânceşte socializarea sa.

4. Statutul educaţiei religioase în şcoala românească

Statutul religiei, în vremurile de restrişte, poate fi un barometru al ne-libertăţii oamenilor şi al autoritarismului unui regim sociopolitic. Îndepărtarea religiei din societate nu este nici necesară şi nici uşoară, dacă cineva ar urmări acest lucru. Chiar dacă, în anumite momente, ea a fost marginalizată, aceasta s-a întâmplat datorită faptului că pe intervale scurte religia poate fi formal repudiată, la nivel instituţional, statal - de pildă - dar niciodată societatea nu ar putea suporta la infinit lipsa religiei. Cât priveşte insinuarea comportamentului religios la nivel individual, este greu de crezut că omul poate fiinţa înafara unor repere transcendente.

După o periodă lungă de îndoctrinare unilaterală, religia, ca şi alte forme de spiritualitate sau de comportament, îşi revendică - pe

drept - roluri şi funcţii care în regimul totalitar au fost forţat ocultate sau eludate. Pe de altă parte, criza de ordin moral a întregului corpus social reclamă şi obligă realizarea unei colaborări ale instanţelor mai mult sau mai puţin specializate, în direcţia revitalizării moral-spirituale a poporului nostru. Iar printre aceste instanţe, religia ocupă un loc aparte.

S-a ajuns deci la înmulţirea stimulilor culturali de sorginte religioasă prin mass-media, prin conferinţe ale diferiţilor misionari sau prin introducerea unor noi discipline şcolare în planurile de învăţământ.

Analizând aceste realităţi dintr-o perspectivă pedagogică, nu putem să nu ne punem mai multe întrebări: constituie credinţa religioasă o nevoie imperioasă a omului care trebuie satisfăcută?, este necesară realizarea unei educaţii religioase instituţionalizate? dacă da, cine o va face?, care ar fi conţinutul şi obiectivele educaţiei religioase?, unde şi prin ce metode ar fi aceasta posibilă?

Toate cele relevante în paragrafele anterioare constituie argumente care ne determină să pledăm în favoarea promovării educaţiei religioase, care şi-ar găsi locul printre componentele clasice sau răsfrântă, într-un mod corespunzător, în - ceea ce deja s-a încetăţenit - „noile educaţii". În nici un caz nu suntem de acord cu subordonarea întregii educaţii perspectivei religioase. A. Kriekemans, un pedagog neotomist, afirmă - de pildă - că idealul educaţiei este de natură exclusiv religioasă. Idealul educativ consistă, după pedagogul catolic, în restauraţia stării adamice, prin recuperarea naturii noastre originare. Educaţia constituie tocmai acest ajutor dat omului pentru restauraţia perfecţiunii sale de dinaintea păcatului capital (1967, p.87).

Chiar şi Rudolf Steiner, un luptător pentru înnoirea artei pedagogice prin - ceea ce numeşte el - ştiinţa spirituală, nu pledează pentru polarizarea întregului învăţământ în jurul credinţei religioase. Şcoala Waldorf nu este „o şcoală a unei concepţii despre lume" (1991, p.146). Religia se predă, dar nu în şcolă. Ea este separată, preoţii sau profesorii de religie predând-o dincolo de orele de curs.

O poziţie echilibrată este adoptată de René Hubert, care pune pe acelaşi plan educaţia religioasă cu cea artistică şi cea filetică (educaţia sentimentului iubirii), toate cele trei laturi fiind subordonate educaţiei

estetice. Chiar dacă subordonarea educaţiei religioase celei estetice poate fi pusă în chestiune, finalităţile şi etapele educaţiei religioase, consemnate de pedagogul francez, pot fi reţinute ca sugestii pentru un eventual cadru metodologic, adaptat condiţiilor noastre culturale.

Date fiind delicateţea şi noutatea (relativă, însă) a educaţiei religioase în spaţiul nostru spiritual, considerăm că e nevoie de multă precauţie în dimensionarea acestei activităţi. Dacă perimetrul informal (reprezentat îndeosebi prin mass-media) este mai puţin permeabil unui control pedagogic, educaţia religioasă, realizată în şcoală, nu poate fi lăsată nici la discreţia amatorismului, nici a prozelitismului, probate fie de foştii propagandişti ateişti, fie de unii preoţi exclusivişti. La ora actuală, instrucţia religioasă este lăsată pe seama preoţilor, ştiut fiind că nu dispunem încă de personal didactic adecvat. Familia, din acest punct de vedere, face prea puţin (doar îl introduce pe copil într-un cult prin latura exterioară, îndeosebi ritualică) şi cere ea însăşi o instrucţie şi o educaţie în acet sens. Pe de altă parte, nu toţi preoţii au şi o pregătire pedagogică, ceea ce face ca, uneori, retorismul amorf, impresionist sau strident al unor slujitori ai bisericii să fie păgubitor atât pentru religie, cât şi pentru educaţie. O credinţă nu se impune, ci se propune cu calm, în linişte şi - deseori - în tăcere.

Opţiunea pentru un mod de viaţă religioasă sau secularizată este o problemă personală, intimă. Principiul respectării libertăţii alegerii în cunoştinţă de cauză ar putea fi încălcat dacă, pe de o parte, educaţia este substituită de inculcare, la o vârstă prea fragedă, iar, pe de altă parte, cei chemaţi pentru realizarea educaţiei religioase nu-şi păstrază neutralitatea în raport cu obiectul pledoariei lor.

Poate că cel mai nimerit ar fi ca disciplina introdusă în şcoală să aibă un caracter de *cultură şi istoria religiilor*, iar aceasta să fie predată într-o perspectivă neutrală, nepersuasivă, neangajată prea mult afectiv. Acest nou obiect de învăţământ, care se pretează nivelului liceeal, ar avea rolul de a asigura o instrucţie şi o cultură, atât în direcţia religiei de bază, cât şi a altor curente religioase, tradiţionale ori moderne. Mai mult, am propune ca această disciplină să fie predată fie de profesorul de filosofie, fie de cel de istorie, având în vedere şi noua configuraţie

a planurilor de învăţământ de la facultăţile respective, ce includ obiecte adecvate.

Pledăm deci pentru o oarecare specializare a factorilor educativi în realizarea educaţiei religioase: şcoala ar trebui să asigure, cu preponderenţă, o *instruire religioasă*, prin cunoaşterea, într-o perspectivă genetică şi comparativă, a marilor religii ale umanităţii, iar familia şi biserica se vor angaja, într-un mod diferenţiat şi cu titlu facultativ, spre materializarea valenţelor *formative* ale acestui tip de educaţie. Nu sunt excluse unele activităţi formative în şcoală, dar ar fi de preferat ca acestea să fie deplasate spre cadrul nonformal (oficieri comemorative, de sfinţire, instituire etc.).

Considerăm că nu este benefic să se propună două tipuri de curriculum-uri „paralele", un conţinut secularizat şi unul religios, ci e necesar un singur curriculum în care elementele celor două tendinţe să fie unificate prin valorile comune ce vor fi infuzate în conţinuturile învăţământului, verificate deja ca oportune şi eficiente. Mai mult decât atât, trebuie vegheat ca elementele de conţinut ale disciplinelor de învăţământ să fie congruente şi articulate axiologic (de pildă, ceea ce se afirmă la biologie nu se va infirma la ora de religie). Informaţiile care parvin elevilor nu trebuie să fie antinomice.

Omul nu este o existenţă unidimensională, pur intelectuală, ci şi o fiinţă ce *simte, trăieşte* realitatea şi prin alte tipuri de raporturi, întreţinute cu aceasta, direct sau indirect. „Sentimente de supunere şi de veneraţiune - scrie Fr. Paulsen - de dorul desăvârşirii de care i se umple inima în faţa naturii şi istoriei determină mai nemijlocit şi mai adâncă legătura lui intimă cu realitatea, decât o pot face ideile şi formulele ştiinţei. Din ele răsare încredinţarea că lumea nu este un joc fără noimă al unor forţe oarbe, ci revelaţia a ceva bun şi mare, pe care cu bucurie poate să-l recunoască ca înrudit cu propria sa natură intimă. Căci aceasta este esenţa proprie a oricărei credinţe religioase, anume încredinţarea că în aceea ce eu iubesc şi cinstesc ca ceea ce e mai înalt şi mai bun, mi se relevă natura adevărată a realităţii, siguranţa că binele şi perfecţiunea, spre care se îndreaptă dorinţa cea

mai adâncă, a voinţei mele, este temelia şi scopul tuturor lucrurilor" (1924, p.27).

Vom conchide spunând că acum, ca şi la începutul secolului, rămâne la fel de actual gândul profund al filosofului R. Euken: „Epoca noastră conţine evident probleme mari; aceste probleme pot fi rezolvate numai dacă viaţa noastră este mişcată *dinăuntru înafară*" (1924, p.28). Şi ce mijloace mai eficiente pot fi invocate, pentru reformarea spiritului omului şi comunităţii, decât educaţia şi religia, educaţia în favoarea valorilor autentice şi credinţa noastră strămoşească - creştinismul.

Note bibliografice

1. Bărsănescu, Ştefan, 1935, *Curs de Pedagogie* Generală, predat în anii 1933-34 în 1934-35, Ed. a II-a, Ed. J. Livescu şi D. Ungureanu, Litografia C. Ionescu, Bucureşti.
2. Eliade, M., 1990, *Încercarea labirintului*, Ed. Dacia Cluj-Napoca.
3. Eliade, M., *Eseuri*, 1991, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1991.
4. Eliade, M., 1978, *Aspecte ale mitului*, Ed. Univers, Bucureşti.
5. Eucken, Rudolf, 1912, *Le sens et la valeur de la vie*, Librairie Felix Alcan, Paris.
6. Euken, Rudolf, 1924, *Probleme principale de filosofia religiunii contemporane*, Tip. „Munca", Frantz Chiasterg, Roman. 7. Hubert, René, 1965, *Traité de pedagogie générale*, PUF, Paris.
8. Ionescu, Nae, 1991, *Curs de metafizică*, Ed. Humanitas, Bucureşti.
9. Lavelle, Louis, 1954, *Traité des valeurs*, vol. II, PUF, Paris.
10. Kolakowski, Laszek, 1985, *Philosofie de la réligion*, Fayard, Paris.
11. Kriekemans, A., *1967, Pédagogie générale*, Ed. Nauwelaerts, Paris, 1967.
12. Paulsen, Friederich, 1924, *Introducere în filosofie*, Ed. a II-a, Tip „România Nouă", Bucureşti.
13. Robinson, John A. T., Edward, David L., 1963, *The Honest to God Debade*, SCM, Press LTD, London.

14. Steiner, Rudolf, *1991, Înnoirea artei pedagogico-didactice prin ştiinţa spirituală*, Centrul pentru pedagogia Waldorf din România, Bucureşti.
15. Steiner, Rudolf, 1966, *Stady of Man - General Education Course*, The Rodol Steiner Press, London.

EDUCAŢIA AXIOLOGICĂ

Pentru a facilita intrarea în problematica educaţiei axiologice, mai puţin discutată şi conturată, vom avansa, pentru început, un glosar minimal, de lucru, în curs de structurare intensională şi extensională. Facem precizarea că acest glosar este valabil şi pentru tema dedicată educaţiei interculturale.

atitudine interculturală - formă de răspuns la pluralismul cultural prin care, stipulându-se afirmarea fiecărei culturi cu normele specifice, se ajunge la o sinteză de elemente comune, pentru conturarea unui mediu modelator, ca bază a înţelegerii le nivel zonal sau mondial, în vederea construirii unei civilizaţii noi. Şcoala, acceptând principii ca toleranţa, respectul reciproc, egalitatea ori complementaritatea valorică a culturilor etc., va fructifica diferenţele culturale şi valorile spirituale locale, dar le va racorda, simultan, la valorile generale ale umanităţii. Şi aceasta, prin pregătirea elevului pentru receptarea valorilor generale, integrative fără însă a-l lipsi de cele grupale sau specifice prin care, de fapt, „va intra" şi se va insera în orizontul tot mai larg, mai nuanţat al culturii mondiale.

atitudine multiculturală - variantă de răspuns la pluralismul cultural caracterizată prin afirmarea culturii unui grup uman în chip autarhic, fără posibilitatea comparării sau contaminării cu alte culturi, conducând la riscul închiderii în propriile limite şi posibilităţi. Cultura unei macro-colectivităţi apare ca un mozaic de elemente juxtapuse, fără interpretări, fără comunicaţii, fără difuziuni. Atitudinea este întâlnită în plan educaţional atunci când şcoala, chiar dacă militează pentru afirmarea culturilor minoritare, nu asigură o integralitate şi o deschidere reciprocă între culturi, o familiarizare - de pildă - a tuturor exponenţilor culturilor parcelate cu note sau trăsături ale culturilor populaţiilor aflate în relaţie de contiguitate pe baza unor valori-liant, unificatoare.

axiologie - ramură a filosofiei care se ocupă cu teoria valorilor (de la gr. *axia* - „valoare" şi logos - „teorie"). Axiologia a fost iniţial dezvoltată de filosoful german Lotze (în sec. al XIX-lea) şi de şcoala de la Baden (Rickert, Windelband etc.).

axiologie pedagogică - direcţie nouă în câmpul ştiinţelor educaţiei ce rezultă din conexiunea disciplinară a pedagogiei cu axiologia dar şi cu estetica, etica, antropologia etc. Ramură prin excelenţă filosofică, mai puţin conturată, ar putea avea ca preocupare delimitarea *valorilor educaţionale dezirabile* ale travaliului educaţiei. Ar mai putea avea drept centru de interogaţie *fundamentarea axiologică* a finalităţilor educaţionale, a conţinutului învăţământului, a metodologiei instruirii, a formelor de desfăşurare a activităţilor educative şi aceasta atât într-o perspectivă descriptivă, cât şi normativă. Axiologia pedagogică poate fi considerată ca o variantă actualizată sau o continuare a pedagogiei culturii (ne referim la varianta istorică, prin reprezentanţi precum Ed. Spranger, Th. Litt, L. Berard, L. Volpicelli, St. Bârsănescu, şi mai puţin la varianta disciplinară, metodică, ce tinde să-şi menţină autonomia şi să se diferenţieze în funcţie de genurile culturale - pedagogia muzicală, a artelor plastce etc.)

competenţa axiologică - capacitatea subiectului de a evalua operativ noii stimuli culturali şi de a-i integra sau conexa într-un sistem. Capacitatea de punere în evidenţă a noi coduri de referinţă sau de descoperire de noi conexiuni în câmpul valorilor. Este exigenţa superioară a educaţiei axiologice, care presupune maximum de autonomie culturală a educaţilor.

conştiinţa axiologică - aspectul intenţional al conştiinţei umane de instituire a sensului valoric pentru un obiect sau fapt imanent; puterea conştiinţei de a extrage un obiect sau eveniment din neutralitatea existenţei ontice şi de a le înnobila prin introducerea acestora într-un regim existenţial nou, ce atribuie sensuri şi funcţiuni superioare; capacitatea conştiinţei de reorganizare a lumii în acord cu repere transcendente şi conştiinţa acestei capacităţi; depăşirea datului real prin supraadăugarea perpetuă de calităţi noi la cele vechi; disponibilitatea conştiinţei de a perfecţiona realul pe baza „irealului" etc.

educaţia axiologică - educaţia pentru şi prin valori autentice. Se pun însă cel puţin două probleme:

a. nu cumva suntem în prezenţa unei exprimări tautologice, căci educaţia nu se poate face decât în spiritul anumitor valori (vezi

şi cazul discutatului principiu didactic, cel al *învăţământului educativ*);

b. ce realitate ar acoperi noul concept, o latură a educaţiei, o „nouă educaţie" sau un nou principiu al învăţământului? Cum răspundem noi la cele două chestiuni:

- Exprimarea nu este tautologică în măsura în care includem în sfera valorilor şi valorile negative. Educaţia axiologică ar avea în vedere numai educaţia care s-ar realiza în perspectiva valorilor autentice, validate ca atare de o anumită practică socio-culturală. Desigur că şi educaţia în condiţiile de dictatură (fascistă, comunistă) era direcţionată de anumite valori, din păcate negative (le putem numi şi antivalori, dar nu ieşim din sfera axiologicului). Educaţie în perspectiva axiologică înseamnă: *a orienta procesul educativ pe traiectele cele mai sporitoare sub aspectul eficienţei, a identifica sau exploata momentele didactice privilegiate, a răspunde la toate căutările prin cele mai bune alegeri, a stabili de fiecare dată o ierarhie de obiective variabile* hic et nunc, *a acţiona în numele unei ordine de priorităţi.*

- Credem că toate laturile educaţiei pot fi concepute în perspectiva axiologică (nu numai educaţia estetică sau cea morală, cum s-ar părea la o primă privire). Valorile fundamantale pot fi decelate atât corelat, pe linia specificităţii laturilor educaţiei (pentru educaţia intelectuală - adevărul, pentru educaţia morală - binele, pentru educaţia estetică - frumosul etc.), dar şi sincretic, pe filiera nespecifică (binele şi adevărul în artă, adevărul şi frumosul în morală, frumosul şi binele în tehnică etc.), încât, gândim că educaţia axiologică este o exigenţă, un principiu de gândire dar şi praxeologie de care pot beneficia toate laturile educaţiei, atât cele „clasice", cât şi cele „noi". Înscrierea învăţământului în perspectiva axiologică este o chestiune pentru toţi factorii implicaţi în educaţie. Educaţia axiologică este un principiu de acţiune pentru care toate secvenţele, toate influenţele şi toţi actorii trebuie să i se subordoneze.

referenţial axiologic - totalitatea valorilor incorporate de subiect, care condiţionează adiţionarea de alte valori. Totalitatea premiselor atitudinale şi comportamentale faţă de valori ce sunt actualizate în

fiecare act de valorizare. Referenţialul axiologic include atât elemente stabile (trăsături de personalitate, deprinderi fixate, „capitalul cultural" achiziţionat deja) cât şi aspecte variabile, circumstanţiale.

valori educaţionale - finalităţile educaţionale, concepute în perspectiva axiologică. Ele vizează atât valorile fundamentale (Frumosul, Binele, Adevărul), care se pot insinua în mod explicit, prin conţinutul învăţământului, cât şi valorile instrumentale, implicite, care se pot ataşa metodelor didactice utilizate, formelor de organizare şi desfăşurare a educaţiei, mijloacelor tehnologice şi financiare desfăşurate.

1. De la filosofia valorilor la pedagogia culturii

Refleţiile despre valoare sunt numeroase, mai ales în perioada modernă. Im. Kant poate fi considerat drept primul gânditor care a pus temeiurile filosofiei valorilor şi culturii, elaborând principiul autonomizării şi diferenţierii în cultură. Conceptul de valoare - la filosoful german - este strâns legat de analiza *valabilităţii* din sfera teoreticului, normativităţii şi creaţiei estetice.

Fără să forţăm nota, în identificarea sugestiilor teoretice pentru pedagogia culturii, am putea să ne raportăm - pe scurt - la curentul „filosofia vieţii", prin reprezentanţi precum W. Dilthey, O. Spengler, Fr. Nietzsche şi Ed. Spranger. Dilthey este cel care, încercând să clasifice ştiinţele în două categorii - ştiinţe ale naturii şi ştiinţe ale spiritului, a relevat rolul înţelegerii, trăirii, comprehensiunii valorilor pentru grupa ştiinţelor spiritului, prima grupă bazându-se pe explicarea fenomelor. Reprezentant al „morfologiei culturii", O. Spengler a stipulat existenţa unor stadii, „vârste" ale culturii şi a admis incomunicabilitatea dintre culturi, fiecare formând o unitate închisă. Orice cultură s-ar „termina" printr-o fază de civilizaţie, care nu constituie decât decadenţa, moartea ei, datorită precumpănirii spiritului intelectualist, utilitarist şi oportunist. Această idee o regăsim şi la Fr. Nietzsche care, în plus, face apologia omului

supradimensionat prin „voința de putere" și aspirația spre creația de valori.

Poate cel mai interesant gânditor, pentru tema noastră, este Eduard Spranger (1882-1963), ce va pune bazele pedagogiei culturii propriu-zise. După Spranger, eul, ca spirit subiectiv, se raportează la spiritul obiectiv, iar omul devine om prin asimilarea culturii obiective. „Viața" culturii cuprinde două aspecte: crearea de cultură și propagarea de cultură. Educația cuprinde trei aspecte: receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale și crearea valorilor. Ea se realizează, cu prioritate, prin transformarea valorilor obiective în valori subiective. Educația are ca ultim țel - în concepția autorului amintit - dezlănțuirea în subiect a spiritului normativ, autonom, care acționează ca un imperativ intern, îndemnând ființa umană să stea în serviciul valorilor spirituale. În acest fel, se construiește personalitatea veritabilă. Admițând șase tipuri de valori fundamentale, Spranger va ajunge la următoarea tipologie a personalităților umane (1930, pp.121-278):

a. Personalitatea *teoretică* - centrată pe adevăr, interesată de cunoașterea adecvată a realității, este neîndemânatică practic, nu ia în seamă valorile estetice, este individualistă, respinge misticismul;

b. Personalitatea *economică* - are ca preocupare fundamentală utilul, este omul practic, legat de realitate, chiar egoist;

c. Personalitatea *estetică* - îndreptată prioritar spre frumos, prezintă o aversiune față de concepte, este indiferentă economic și lipsită de disciplină;

d. Personalitatea *socială* - manifestă devotament pentru oameni, probează o comunicabilitate ridicată și o simpatie față de semeni. În această categorie este inclus și profesorul care trebuie să se caracterizeze prin devotament pentru copil și societate;

e. Personalitatea *politică* - are ca valoare centrală dreptatea, trebuie să probeze autoritate, voință, putere de a conduce;

f. Personalitatea *religioasă* - centrată spre divin, are capacitatea de a prinde sensul lumii.

Plecând de la aceste „specializări" funciare ale oamenilor, Spranger susține necesitatea tratării diferențiale a elevilor, potrivit

valorilor spre care ei se orientează. Cum afirma St. Bârsănescu, Ed. Spranger, prin teoria tipurilor, va opune vechii psihologii analitice, asociaţioniste o psihologie structuralistă, orientată axiologic (1976, p.224).

În literatura de specialitate valoarea a fost concepută sub cel puţin trei înfăţişări teoretice: transcendentalismul, subiectivismul şi obiectivismul axiologic. Mişcarea transcendentalistă plasează valoarea într-un spaţiu transcendent, supraindividual şi atemporal, într-un orizont al valabilităţii eterne, rupt de orice contingenţă empirică.

Pentru neokantianul H. Rickert, valoarea este depăşire, transcendere şi ea nu este în opoziţie cu nonvaloarea, ci cu existenţa. Pentru acest filosof valoarea nu există, ci valorează. Negarea unui existent ne duce la nonexistent, iar negarea unei valori ne duce la nonvaloare, dar aceasta există. Individul poate articula valorile eterne cu existenţa prin valorile culturale. M. Scheler, alt exponent al acestei direcţii, admite existenţa a două lumi: cea a lucrurilor şi cea a valorilor. Lucrurile sunt purtătoare de valori, dar nu se identifică cu calităţile axiologice. Valoarea este independentă de purtătorul material, de bunul ce o incorporează. Înaintea obiectelor frumoase există frumuseţea. Valoarea nu depinde de experienţa morală sau estetică, ci este o condiţie a acestei experienţe. Nu valorile, ci doar cunoşterea noastră a valorilor este relativă. Poziţia subiectivistă reduce valoarea la actul valorizării, excluzând orice dimensiune transcendentă a valorii. Pentru L.Lavelle - de pildă - valoarea este de domeniul sentimentului şi voinţei, dorinţei, preferinţei. Valoarea se aplică acolo unde avem de-a face cu o ruptură a indiferenţei, a egalităţii dintre lucruri. Valoarea se găseşte „în opoziţia naturală pe care noi o stabilim între important şi accesoriu, principal şi secundar, semnificativ şi nesemnificativ, esenţial şi accidental, justificabil şi nejustificabil" (1951, p.4). Obiectivismul axiologic afirmă că valoarea este o calitate inerentă lucrurilor. Calitatea, pentru pragmatişti, este dată de utilitatea şi de uzanţa lucrurilor. Pentru E. Durkheim, valorile sunt obiective pentru că sunt imperative şi sunt imperative pentru că sunt sociale.

Trebuie să recunoaştem că cele trei poziţii surprind aspecte reale ale fenomenologiei valorilor şi toate pot fi fructificate într-o posibilă

axiologie pedagogică. Am mai putea apela, de asemenea, şi la alte perspective de înţelegere a fenomenului cultural: perspectiva pedagogico-religioasă (prin Rabindranath Tagore - de pildă - care prin acel „sălaş al păcii" de la Santiniketan urmărea regenerarea spirituală a elevilor prin meditaţia religioasă), cea antropologică (B.B. Tylor, Cl. Lévi-Strauss, R. Linton etc.) sau cea sociologică (L. Goldmann, P. Bourdieu etc.).

Literatura românească are reprezentanţi remarcabili în domeniul filosofiei valorilor (L. Blaga, T. Vianu, P. Andrei, M. Ralea, C. Noica), ale căror reflexii inedite pot fi oricând recuperate şi integrate în pedagogia orientată axiologic. Să amintim doar de contribuţiile lui St. Bârsănescu, cel mai important exponent al pedagogiei culturii de la noi. Format la şcoala germană şi influenţat întrucâtva de Ed. Spranger, al cărui student a fost, pedagogul ieşean concepe educaţia într-o perspectivă valoristă : „Educaţia este activitatea de a înrâuri pe individ, orientându-i evoluţia în direcţia vibrării şi creării valorilor printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare şi cultivare" (1935, p.159). În raportul ei cu educaţia, cultura poate fi concepută în trei ipostaze. Mai întâi, cultura este înţeleasă ca totalitate a valorilor realizate de spiritul uman, vehiculate de ştiinţă, artă, morală, religie, drept etc. Este o creaţie a omului, ce se obiectivează în cărţi, tablouri, monumente etc. Prin intermediul lor, omul se educă.

Concepută astfel - adică *static* - cultura reprezintă *mijlocul* de perfecţionare a omului, instrumentul principal de înnobilare a umanităţii, iar în raport cu educaţia, ea este un mijloc de educaţie şi deci aparţine tehnicii educative. Dar cultura - susţine Bârsănescu - poate fi privită şi ca un proces de perfecţionare, de înnobilare a spiritului şi vieţii umane, deci într-o perspectivă *dinamică*, ca activitate de educaţie. Astfel concepută, opera de cultură se confundă cu opera de educaţie. În al treilea rând - continuă universitarul ieşean - cultura nu există înafară de om. Cartea se trezeşte din amorţeală când e citită, opera de artă când e gustată, templul încetează de a mai fi o simplă aglomerare de pietre când cineva se roagă în el. Nici o cultură nu poate să dureze fără purtătorii ei. Înţeleasă în această formă, ca *stare de spirit*, ca *putere de înţelegere şi trăire a valorilor*, cultura nu este nici mijloc, nici acţiune ci devine *scop* al educaţiei (1935, p.167).

Tehnologia didactică se poate converti într-o didactică a culturii - prima treaptă spre o pedagogie a culturii. Cultura generală nu mai este o cultură pur intelectuală, de asimilare, ci una a ideilor trăite, animate. Iată câteva fragmente din gândirea unui mare pedagog pe care le îmbrățișăm, le reactualizăm și care merită să fie duse mai departe.

2. Scurtă introducere în cadrul de relaționare valorică

Valorile contribuie la cristalizarea unui spațiu axiologic la fel de necesar ca și alte orizonturi de care omul are nevoie în chip imperios. Am putea aprecia că relaționarea axiologică întemeiază însăși existența umană, pentru că omul este singura ființă în stare să se raporteze proiectiv, atitudinal și preferențial la lume.

Valorizarea intervine ca să mascheze sau să atenueze o insatisfacție, o lipsă, o carență. Ea este semnul unei neîmpliniri pe care omul o resimte atunci când realitatea se dezvăluie în platitudinea limitelor sale. Lucrurile, din jurul nostru, ființează și în măsura proiecțiilor noastre în legătură cu importanța acestora. Decentrările și recentrările valorice ale lumii constituie motorul raportărilor practice întreținute de om cu existența reală, dar, mai ales, cu cea posibilă. De aici derivă dimensiunea *orientativă* a valorii pentru om. Valoarea emerge din acțiune, dar este și fermentul ei. Și *este* cu adevărat de-abia atunci când se materializează într-un anumit mod de a fi sau de a face.

Termenii relației axiologice (pe de o parte, subiectivitatea, iar, pe de altă parte, existența materială și ideală ce candidează la validarea valorică) nu sunt atât de distincți și inseparabili încât să nu sufere o contagiune reciprocă. Dimpotrivă, suprapunerea parțială (nu numaidecât din punct de vedere ontic) pare să fie condiția oricărei instituiri axiologice. Căci, numai ce se aseamănă (la propriu) se apropie și se unește (la figurat).

Intersecția dintre cei doi termeni, pe care o invocăm în actul valorizării, se conformează următorului scenariu: omul, întrecându-și condiția de semnalizator al lucrurilor și evenimentelor, va încerca să

le semnifice şi să le ierarhizeze dând curs preferinţelor şi proiectelor sale. Pentru aceasta, el trebuie să se orienteze, să se muleze şi să-şi adecveze facultăţile în consens cu exigenţe proxime. Subiectul îşi „iese" din fire, dilatându-şi condiţia, devenind un sine lărgit, ajungând să fie chiar un „altcineva". Doar aşa insul va reuşi să perceapă şi altceva decât este propria interioritate.

Totodată, realitatea ce urmează a fi ordonată părăseşte imobilismul determinat de fireasca-i „onticitate". Obiectele acestei realităţi (inclusiv ideale) vor „învia" prin suflul (bine)voitor al eului axiologic care le va ordona (dispersa?) într-un câmp valoric, mai mult sau mai puţin stabil, puternic tensionat fiind de interese, aspiraţii, afecte şi alte mobiluri circumstanţiale. Aşadar, eul axiologic „se duce" către obiectele care-i incită atenţia, iar acestea, la rândul lor, „vin" într-un spaţiu dimensionat şi flexionat subiectiv. Să observăm, în acest context, poziţia centrală şi rolul covârşitor al subiectului în orice prestaţie valorizatoare.

Joncţiunea dintre cele două entităţi angajate în valorizare se bazează pe o *afinitate originară*, care generează şi legitimează orice „întâlnire" autentică. Faptul este bine surprins - de pildă - de filosofi sau artişti. „Nu m-ai căuta, dacă nu m-ai fi găsit" - crede Blaise Pascal; „Dacă în sufletul tău nu sălăşluieşte un templu, nu spera în apariţia unei divinităţi" - scrie Pius Servien; „N-ai cum să vezi zâne, dacă nu eşti zânatec" - conchide Nichita Stănescu.

Afinitatea de care pomeneam mai sus explică deschiderea receptivă - de principiu - pe care trebuie să o posede subiectul, pentru întâmpinarea lumii ce îl înconjoară. Lumea se deschide nouă, pentru că (şi) noi ne deschidem ei. Iar această deschidere trebuie să fie obiectivul principal al unui travaliu educativ.

3. Constituirea referenţialului axiologic

În ipostaza de depozitar şi făuritor de cultură, omul este singurul în măsură să-şi valorizeze creaţiile. Produsele culturale candidează, prin om, la statutul de valori. Ele se desprind din condiţia de existenţă

neutrală, pentru a parveni la existenţa înzestrată cu sens. Trecerea de la o stare la alta pune în evidenţă rolul *referenţialului axiologic*, care modifică statutul lucrurilor şi evenimentelor. În fond, din punct de vedere ontic, lumea rămâne identică, sieşi suficientă. Ceea ce se schimbă sunt atributele valorice ale acestei lumi, ce se nasc în cadre distincte de referenţialitate.

Înţelegem prin *referenţial axiologic* totalitatea mobilurilor individuale şi a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, care fiinţează în orice act de valorizare. El antrenează atât elemente relativ stabile, consubstanţiale individului (trăsături de personalitate, grad de cultură etc.), cât şi elemente variabile ce ţin de contextul valorizării (climat socio-cultural, cadru ideologic sau elemente accidentale).

Sub aspect genetic, cadrul referenţial se instituie prin asimilarea individualizată a reperelor valorice, dezirabile sau recomandate la un moment dat. În acelaşi timp, el trebuie să rămână o realitate permeabilă la noi stimuli culturali, asigurându-se, în acest fel, funcţionalitatea şi operaţionalitatea în acord cu parametrii virtuali. Dar, referenţialul axiologic *este el însuşi o valoare culturală dobândită, ce condiţionează asimilarea altor valori*. Reajustarea „din interior" se face după criterii deja presupuse. Suntem în prezenţa unei dezvoltări, oarecum, *autotelice*.

În ce măsură nucleul existent al referenţialului axiologic permite adiţionarea de repere valorice noi, reclamate de stimuli culturali inediţi? Nu cumva noile „depuneri criteriale" sunt identice la „chip şi înfăţişare" cu acel cumul incipient, care ar permite doar o creştere cantitativă, dar nu şi o schimbare de calitate, când exteriorul ar impune-o?

Dacă elementele supraetajate ar prelungi numai cantitativ nucleul iniţial, s-ar putea pune în chestiune statutul acestui punct de plecare. Să presupunem că el este o formă stabilă, care generează o anumită legitate şi fixitate în alegeri. Discriminarea unor noi realităţi se face prin „adaptarea" lor la cadrele existente, care nu suportă nici o remaniere esenţială. Consecinţa pedagogică a acestei presupoziţii ar consta în necesitatea acordării unei importanţe mai mari eforturilor incipiente de structurare la subiecţi a capacităţilor evaluative (dat fiind

că se vor sedimenta pentru mai mult timp). În realitate, credem că, la fel ca în procesul cunoaşterii, are loc o dezvoltare cumulativ-selectivă a acestui nucleu (inclusiv prin alterarea sa, dacă este cazul), datorită jocului întreţinut cu caleidoscopicul lumii exterioare. Din nevoia inserţiei într-o lume dinamică, care vine cu noi reguli şi rigori, este necesar ca, din când în când, să se schimbe paradigma de semnificare şi apreciere a lucrurilor. Sporirea contactelor cu diferiţi stimuli culturali creează premiza restructurării permanente a referenţialului axiologic (prin dezafectarea unor repere valorice, glisarea spre repere periferice, înjghebarea de noi filtre la ierarhizare etc.). Cristalizarea unui referenţial înnoit sau cu totul nou va înlesni trierea axiologică de noi obiecte şi evenimente care, altădată, nu „încăpeau" din cauza limitelor criteriilor vechi sau, pur şi simplu, pentru că aceste repere valorice lipseau cu desăvârşire.

Dimensiunea autotelică a referenţialului axiologic imprimă acestuia calitatea de a fi operant chiar şi în faţa noului, a ineditului. Să nu uităm că, într-un anumit sens, valoarea îşi este sieşi măsură. Ea se insinuează omului atât ca valoare propriu-zisă, cât şi ca criteriu de măsurare a ceea ce ea pretinde a fi. Incât, fiecare valoare proiectează în subiect Şi propriile sale criterii ale evidentei sale calităţi.

4. Autonomie şi competenţă axiologică

Încercăm să sugerăm faptul că răspunsul cel mai viabil pe care învăţământul îl poate da la democratizarea culturală (cu avantajele dar şi cu pericolele ei) îl reprezintă accederea spre o *autonomie* şi o *competenţă axiologică* a celor educaţi. Factorii educativi înşişi sunt puşi în faţa unor procese complexe şi noi, fiind obligaţi să opteze în prezenţa unor alternative, alegeri care incumbă - în cele din urmă - aceleaşi calităţi de autonomie şi competenţă axiologică, care, în mod obligatoriu, se cer a fi probate, mai întâi, de educatori. Căci trebuie să recunoaştem, o dată cu J.S. Bruner, că modul cum putem face înţeles copiilor un anumit lucru nu e decât o continuare a înţelegerii prealabile a acelui lucru de către noi înşine, că *a înţelege şi a-i ajuta pe alţii să înţeleagă reprezintă, în fond, acelaşi lucru* (1970, p.54).

Suntem (dar, mai ales, vom fi) asaltaţi de numeroase produse culturale, cu sau fără voinţa noastră, în circumstanţe dintre cele mai variate. Se pun mai multe probleme: suntem în măsură să le întâmpinăm? Diapazonul nostru valoric este destul de larg şi de mobil pentru ca aceste produse să-şi găsească locul cuvenit în existenţa noastră? Ce garanţii avem că toate acestea sunt valori autentice? Vom fi capabili ca, în condiţiile unei presiuni mari, să discernem valorile de nonvalori? Cum ne păzim de eventualele pseudo-valori? Iată câteva întrebări pe care trebuie să ni le punem noi, profesorii, şi, totodată, prin noi, le vor însuşi şi elevii noştri, dacă nu spre rezolvare, cel puţin pentru conştientizare.

Competenţa culturală autentică nu se poate dobândi în lipsa unei competenţe axiologice. În condiţiile democratizării valorilor, competenţa axiologică nu rezidă numai în capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci presupune necesitatea de a institui operativ grile şi repere axiologice, din perspectiva cărora să fie raportate diferitele produse culturale. Competenţa axiologică nu poate fi redusă doar la cunoaşterea şi însuşirea unor coduri sau convenţii culturale, utilizate în decriptarea bunurilor culturale. Ea vizează - mai ales - capacitatea de invenţie a noi coduri de referinţă sau de descoperire a noi conexiuni în sistemele de valori. În fine, ea ţine de o anumită „creativitate" sau „productivitate" în câmpul criteriologiei valorice. Se justifică aceste expectanţe deoarece criteriile de ierarhizare sunt mobile şi schimbătoare ca şi obiectele ce sunt triate prin intermediul lor. Cum aceste criterii nu sunt prestabilite toate, unele dintre ele se vor structura în chip conjunctural. Cu atât mai mult cu cât realitatea vine să detroneze vechi idoli şi utopii. Criteriile de valorizare nu sunt numai cele generale, universal valabile - cum s-a teoretizat cu prepoderenţă. Generalul, atât de intolerant faţă de ceea ce este determinat şi precis, lasă în umbră şi trece prea repede pe lângă particularul omenesc, dar care ne este caracteristic. A vorbi despre lucruri generale înseamnă - uneori - a fi departe de om, a fi chiar împotriva lui. Pledăm, de aceea, pentru o plurilitate a criteriilor valorice, la care fiecare dintre noi va ajunge numai printr-un efort, consecvent şi disciplinat, de purgare prin intermediul culturii autentice.

Criteriile axiologice vor fi, astfel, permeabile la cultura în devenire. Acest fapt facilitează receptorului încorporarea unor valori care, deseori, se dovedesc a fi *circumstanţiale*. Sunt lucruri, idei, fapte ce devin valoroase *hic et hunc*; dincolo de anumite cadre spaţio-temporale, ele îşi pot pierde valabilitatea. Sesizarea momentului sau a situaţiei de maximă operaţionalitate a valorii impune o autoreglare „din mers" a criteriilor valorice.

Trebuie să avem curajul asumării autonomiei axiologice întrucât aceasta constituie vectorul libertăţii noastre spirituale. Să nu ne alertăm când lumea nu mai încape în grilele noastre de examinare. Trebuie să dăm dovadă de mai multă înţelegere şi maleabilitate. Sunt valori pe care nu le vedem din cauza miopiei noastre, sau exită lucruri pe care nu le percepem pentru că nu avem încă „organe de simţ". Să ne desfăşurăm şi să îmbrăţişăm tot ceea ce merită, căci valori sunt destule. Dacă există o criză în planul valorilor, ea nu este (numai) a valorilor, ci (şi) a reperelor noastre de validare axiologică, care nu sunt restructurate oportun şi îndeajuns.

Nu rezultă, de aici, că trebuie să acceptăm totul. Democratizarea vieţii sociale presupune şi un aflux de produse pseudo-culturale, care scapă standardelor valorice. Se vor perinda, ba chiar ne vor inunda, produse, comportamente, idei care nu au nimic comun cu Frumosul, Binele şi Adevărul. Înmulţirea fenomenelor culturale şi rapiditatea derulării lor fac cu neputinţă statornicirea *a priori* a unei criteriologii valorice, de care consumatorii culturali să ia cunoştinţă în mod imediat. Şi - în ultimă instanţă - nici nu este indicat ca, întotdeauna, să se prescrie riguros ce este bine sau rău în materie de cultură. Indicaţiile din partea unor foruri instituţionalizate devin - în parte - caduce în condiţiile democratizării şi liberalizării. Idealul ajungerii la o autonomie axiologică pare să împace pozitiv atât tendinţele proliferării experienţelor culturale, cât şi cerinţa asigurării libertăţii individuale de alegere a valorilor.

Dobândirea unei independenţe axiologice ţine şi de apetenţa comportamentului personalităţii spre o structurare democratică. Psihologii sugerează faptul că se poate vorbi de o *structură individuală democratică*, alături de conduita democratică în calitate de trăsătură

a grupului social. Aşa se face că structurile paranoide, din cauză că nu sunt permeabile la problemele altora, nu pot adopta uşor conduite cu adevărat democratice, acestea fiind rezultatul voinţei, al unei atitudini de control conştient şi nu rezultatul unei nevoi naturale, spontane (Holban, 1987, p.197).

Plecând şi de la premisa că, în plan real, nici o variabilă psihică nu evoluează independent, că există o *corelaţie* a variabilelor şi proceselor psihice (după o logică intrinsecă de organizare, care respinge orice incompatibilitate între valenţele diferitelor variabile psihice), putem trage concluzia că posibilitatea accederii la autonomie axiologică autentică va fi dependenţă şi fluctuantă de la individ, de la o structură temperamentală la alta. Acest aspect trebuie reţinut de pedagogii şi factorii culturali când preconizează realizarea unei educaţii pentru şi prin valori.

Nu există scheme standardizate de valorizare, valabile pentru toţi indivizii şi toate contextele educaţionale. De aici, problemele deosebit de delicate pe care le ridică o astfel de latură a educaţiei. Dintr-o anumită perspectivă, valorile culturale sunt cele mai variabile. Ceea ce a fiinţat la un moment dat ca valori ştiinţifice, artistice, filosofice, politice etc., timpul şi contextul socio-cultural le pot eclipsa ori converti în nonvalori (după cum, unele produse culturale, iniţial indezirabile, sfârşesc prin a fi însuşite drept valori). A face educaţie *pentru* valori fixe (chiar dacă sunt justificate de un climat socio-istoric) sau *prin* valori certe (sancţionate ca atare de o mai scurtă ori mai îndelungată tradiţie culturală) este un lucru bun dar insuficient pentru exigenţele educaţiei axiologice. A face - în schimb - şi o educaţie *pentru şi prin valorizare*, în scopul şi pe temeiul autonomiei axiologice - iată calea şi baza educaţiei pentru şi prin valori. O astfel de educaţie se face nu (numai) în spiritul unei culturi *existente* (firesc, limitativă), ci - mai ales - în perspectiva unei culturi *posibile* (propensatoare de noi aspiraţii şi idealuri, întrupate în parte încă din prezent).

Educaţia axiologică, astfel înţeleasă, va depăşi obiectivele educaţiei estetice (care vizează doar valorile estetice), dar şi pe cele ale educaţiei pentru şi prin valori strict determinate. Aceasta, întrucât,

se transcede datul, constituitul cultural, în profitul adulmecării și integrării valorilor potențiale, în virtutea autonomiei și autodeterminării axiologice. În altă ordine de idei, educația axiologică constituie premisa - și de ce nu - treapta „de jos" a creației de valori. Căci prin intuirea și promulgarea valorii care nu este încă - dar va fi - se dă curs unei proiecții demne de un autentic creator.

Vom mai spune că rândurile de mai sus se vor o pledoarie nu pentru *relativism* în valorizarea culturii. Căutăm să sugerăm doar că democratizarea culturii antrenează o *relativizare* mai pronunțată a acesteia la coordonatele subiective, relativizare ce trebuie acceptată în măsura în care reperele subiective ating demnitatea „fixistă", presupusă de autonomia axiologică autentică. Iar aici nu se poate ajunge decât prin educație.

5. Educația ca inițiere în cultură

Inițierea în cultură și dobândirea instrumentelor culturale sunt cele mai stringente cerințe pe care școala trebuie să le îndeplinească acum și întotdeauna. A ști să te cultivi, să utilizezi cu grijă facultatea de a judeca, de a raționa, de a distinge falsitatea de adevăr, răul de bine, urâtul de frumos sunt calități ce trebuie formate de-a lungul școlarității, iar această nevoie se intensifică ea însăși de îndată ce este stimulată. La un moment dat, nici nu mai este nevoie de o tutelă în ceea ce privește culturalizarea. Cumulul cultural, odată interiorizat, trezește noi apetențe și deschide noi posibilități. Cultura naște cultură.

Școala trebuie să potențeze și să dezvolte la elevi capacitatea de adaptabilitate și de înțelegere nu numai pe planul cunoașterii, dar și pe cel al adevăratei culturi: „a ști să utilizezi ceea ce știi pentru a conduce inteligent și a da existenței o orientare pentru care nu se va regreta niciodată. Condițiile vieții moderne sunt cele pe care fiecare ființă umană le învață, trebuie să le învețe în fiecare zi; școala este locul unde debutează această învățare, iar deprinderea pe care copilul o primește aici trebuie să-i dea ceea ce este necesar pentru ca să

poată pe viitor să muncească singur la perfecţionarea sa: educaţia şi învăţământul sunt o iniţiere, o deschidere" (Dottrens, 1988, p.38).

Un ansamblu de achiziţii sau bunuri culturale, prin simpla lor prezenţă nu garantează emanciparea indivizilor. O cultură veritabilă - considera Philippe Meirieu (1991, p.137) - este în realitate un amsamblu de obiecte posedând în acelaşi timp două calităţi, aparent contradictorii: în primul rând să se prolifereze într-un orizont de universitate, să cocheteze cu transcendentul, şi apoi să îngăduie o apropiere de către un subiect unic şi ireductibil, să aibe potenţialitatea mulării pe o situaţie individuală şi imprevizibilă. Înălţarea unei persoane libere nu cere numai o împărtăşire a cunoştinţelor, dar, mai ales, structurarea progresivă a „meta-cunoştinţelor", adică - în concepţia autorului pomenit mai sus - a acelor cunoştinţe despre maniera lor de a fi generate, utilizate, generalizate, într-un cuvânt, achiziţionarea a ceea ce pedagogia numeşte *strategii de învăţare*.

Obiectul şi atitudinea culturală se dovedesc a fi inepuizabile. Ele au o existenţă contextuală, aici şi acum, dar presupun şi regiuni care se deschid infinităţii şi perfectibilităţii din care cultura, gradul, se alimentează. Ea acreditează - cum ar spune Blaga - o nouă ordine în univers, una „duminecală", producând o „mutaţiune ontologică" şi impregnând cu un nou fior, cu o nouă culoare „canavaua cosmosului". Cultura se încarnează „materialiceşte" în ipostaze limitate (genuri, stiluri istorice), dar prin potenţialitatea infinită a interpretărilor, sporeşte şi trimite permanent spre altceva care mereu i se ataşează, imprimându-i noi funcţiuni. „Nu numai că este şi va fi - scrie Ernst Cassirer -dar în această existenţă şi devenire va apare încă ceva în plus. Această apariţie a unui sens, care nu este distinct de fizic dar care prinde corp prin el şi în el, este factorul comun al acelui conţinut pe care noi îl desemnăm sub numele de cultură (1991, p.123).

Cultura nu se reduce numai la sistemul de valori ce face posibilă viaţa socială sau la un ansamblu de cunoştinţe ori informaţii acumulate. Ea nu poate fi formată numai din sistemul de reprezentări, de norme sau din sistemul de expresii. Cultura este dintr-o dată *logos* şi *praxis*. Este logos căci ea presupune o ordine, principii, o coerenţă intelectuală şi este praxis pentru că ea nu poate să se „intelectualizeze"

fără a deveni sterilă: cultura vine din viaţă, este un produs al vieţii şi se întoarce spre viaţa pe care o promovează.

Cultura presupune şi o parte dinamică, acţionalistă, practică. Ea înglobează şi sistemul de acţiuni adoptat de o anumită colectivitate. Mai mult, ea reprezintă „puterea de creaţie" (Commision, 1977, p.89), atât în câmpul culturii propriu-zise cât şi în sectoarele conexe ce nu-şi pot declina filiaţia spirituală sau chiar „momentele" culturale din propriile desfăşurări. Specificul culturii - susţine Jean Onimus (1973, p.84) - este de a fi mediatoarea între stabilitatea stării naturale şi dinamismul dintr-o dată destructor şi creator al spiritului. Prin această mediere, natura se ordonează conform spiritului, iar acesta se încarnează într-un timp şi într-un loc: este activitatea simultană de spiritualizare şi încarnare, care îşi face loc între datul obiectiv, istoric şi perpetua nevoie de depăşire.

Cultura poate fi vizată ca acel liant, acel factor comun (chiar dacă îmbracă expresii eterogene), ce înlesneşte consensul şi înţelegerea dintre oameni la scară mondială. „În spatele conflictelor noastre politice şi a inegalităţilor noastre economice - constată Denis de Rougemont - sunt realităţi mult mai durabile şi mai profunde, care sunt culturile noastre în sensul larg, adică propriile noastre maniere de gândire, de a simţi şi a crede, de a legifera, de a visa şi de a acţiona... Dacă noi, intelectualii, care nu avem o altă putere, vom decide de a contribui la mai buna înţelegere politică - şi chiar economică -aceasta nu o vom putea face decât lucrând la „ameliorarea terenului" ..., adică găsind mijloacele de a asigura o mai bună cunoaştere mutuală a culturii noastre. Şi asta presupune un dialog veritabil şi un dialog organizat" (1990, p.15).

Pentru viitor, obiectivele şcolii trebuie să fie articulate şi impregnate după şi de exigenţe mai ales culturale. *Deceniul mondial al dezvoltării culturale* (1988-1997) obligă centrarea şcolii spre şi pe valorile autentice. Programul de acţiune al acestui deceniu se structurează în jurul a patru mari obiective (conform rezoluţiei 41/187 adoptată de Adunarea generală în 1986) (Troisieme..., 1990, p.81):

- luarea în considerare a dimensiunii culturale în dezvoltare;
- afirmarea şi îmbogăţirea identităţilor culturale;
- lărgirea participării la viaţa culturală;

- promovarea cooperării culturale internaţionale.

Programele dezvoltării trebuie să fie elaborate ţinând cont de diversitatea culturilor şi de interacţiunea culturală care există între populaţiile unei ţări în diferitele regiuni ale lumii. „Este vorba - arată un alt document (Guide..., 1988, p.19) - de a favoriza ivirea unei noi mentalităţi, mai atentă la aspectele calitative şi umane ale dezvoltării şi la priza de conştiinţă de către opinia publică asupra importanţei dimensiunii culturale a întregii acţiuni de dezvoltare economică şi socială".

Adevărata cultură ne este un dar, un răspuns pe deplin fabricat, ci o creare, o căutare fără sfârşit. Departe de a procura securitate, descoperirea câmpului inedit al cunoştinţelor, intereselor, ideologiilor, gusturilor are drept consecinţă trezirea neliniştei, sfărâmarea conformismelor şi menţinerea permanentă a spiritului într-o stare activă. După Jean Onimus, şcoala actuală este instrumentul unei culturi represive, care menţine într-o condiţie infantilă fiinţele care, în mod natural, sunt mai spontane şi mai active. Rolul şcolii este de a diviza unitatea originară a fiinţei umane, de a separa capul de inimă, corpul de spirit, visul de raţiunea ştiinţifică (1973, p.102). Efectul şcolii occidentale asupra copiilor „intacţi", din lumea a treia, este producerea de mici infirmi, „buni pentru schizofrenie". Rănile antrenate prin supraestimarea principiilor raţionalităţii, eficienţei şi randamentului sunt transformate în calităţi, printr-un joc mistificator al societăţii. Lumea actuală nu poate fi redusă la civilizaţia tehnică care, uneori, în anumite împrejurări, devine atotputernică. Aceasta nu poate fi despărţită sau sărăcită de mediul cultural, care a generat-o şi întreţinut-o. Ea este cu adevărat profitabilă atât timp cât rămâne „spiritualizată". Când se acordă prioritate raţionalităţii în dauna spiritualităţii, se încearcă distrugerea omului în esenţa sa. Avertismentul lui Krishnamurti rămâne încă valabil: „A cultiva capacitatea şi eficienţa fără a înţelege viaţa, fără a avea o percepţie comprehensivă a demersurilor gândirii şi dorinţelor, înseamnă a dezvolta brutalitatea noastră, a provoca războaie şi, la urma urme-lor, a pune în pericol securitatea noastră fizică" (1953, p.10).

Dacă vrem ca oamenii să nu devină roboţi mecanici sau fiinţe pasive, trebuie ca ei să posede calităţi cu adevărat umane, care nu se pot naşte decât prin impactul cu cultura: imaginaţie creatoare, spirit de dubitaţie şi căutare, vibrarea în faţa valorilor, într-un cuvânt, „apetitul culturii". Principalul aport al şcolii este instrumentalizarea elevilor cu o unealtă simplă dar dificil de încorporat: a şti să te cultivi.

În planul acţiunii educaţionale, nu impunerea valorilor este strategia cea mai bună. Este de preferat să se acţioneze indirect, prin crearea şi stimularea nevoilor pentru valori, în aşa fel încât elevul să adere la ele pe o cale „naturală". Valorile nu se impun, ci se *caută*, se *găsesc*. *Spaţiul de aşteptare* şi *orizontul nevoilor* sunt cele care trebuie formate prin anumite mijloce educative. Fără acestea, cultura va rămâne un conglomerat de idei abstracte, lucruri despre care toată lumea vorbeşte, o aspiraţie fără nici o perspectivă.

O valoare nu se propune/impune prin contrast sau în defavoarea alteia. Trebuie formată conştiinţa coabitării şi interdependenţei valorilor diverse, chiar conflictuale, prin reliefarea specificităţii fiecăreia. Chiar şi valorile „negative" pot fi resemnificate în acest context. Promovarea unui învăţământ manicheean (patriot egal anti-maghiar, democrat egal anti-comunist), mai ales în domeniul valorilor, nu este decât o formă ascunsă de îndoctrinare şi o ipostază perversă a educaţiei.

Formarea unei *conştiinţe axiologice*, caracterizată prin aspiraţia pentru valori şi disponibilitate pentru valorizare, a apetitului spre transcendenţă (nevoia ieşirii din imediat, de distanţare faţă de un perimetru existenţial circumscris, dorinţa permanentă de fundamentare şi de întemeiere a ceva într-un orizont de stabilitate şi autoritate valorică), dar şi a atitudinilor sau comportamentelor corespunzătoare acestor planuri ideatice, par a fi obiective ce devin prioritare în zilele noastre.

Mutarea accentului actului paideic spre potenţialul spiritual al fiinţei umane, „descoperirea" spiritualităţii şi a valenţelor ei, punerea în valoare a automoniei personale, a implicării active în realitate şi în facerea de sine, toate acestea pot preântâmpina pretenţiile malefice ale unei ideologii şi educaţii „totale" care, o ştim prea bine, îşi

propune să înstăpânească întreaga gândire şi afectivitate a individului. „O veritabilă educaţie nu poate fi <<totală>> pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri să treacă dincolo de ea, de a se educa ei înşişi. Mai mult încă: cel mai bun semn că învăţământul nu îndoctrinează este că el dă elevilor săi dorinţa de a învăţa mai mult şi posibilitatea de a o face ei înşişi, că le permite nu numai cunoaşterea, ci şi dorinţa de a cunoaşte" (Reboul, 1977, p.196). Sau cum spune Vasile Pavelcu, educaţia omului se face ca el să nu aibă nevoie de educaţie; menirea procesului educativ este de a se desfiinţa pe sine.

Pornind de la exigenţele de mai sus, se pot deduce noi obiective ale intruirii ce se pot constitui într-o nouă grilă pentru evaluarea şcolară, concepută într-o perspectivă axiologică:

a. măsura în care elevii dispun de instrumente pentru apropriereea intelectuală şi spirituală a realităţii;

b. gradul de autonomizare a elevilor în procesul de învăţare şi de educaţie;

c. capacitatea de selecţie şi de sinteză a diverşilor stimuli culturali;

d. atitudinea de deschidere faţă de valorile care nu au fost cunoscute sau experimentate;

e. amplitudinea şi profunzimea diapazonului valoric achiziţionat de către elevi;

f. abilitatea de a conexa valorile culturale şi aptitudinea de a aborda comparativ diversele segmente ale culturii mondiale;

g. măsura ataşamentului şi a fixaţiei elevilor la valorile fundamentale;

h. permeabilitatea şi admisibilitatea de valori posibile;

l. curajul de a emite o judecată de valoare;

m. capacitatea de a reevalua acelaşi obiect, aceeaşi situaţie din multiple perspective pentru a ajunge la o nouă (sau aceeaşi) constatare;

n. posibilitatea de corecţie sau de propunere a unei noi schele de evaluare.

În plan practic, am putea dispune de mai multe modalităţi de acţiune:

- o deplasare spre strategiile de evaluare formativă, pentru dezvoltarea funcţiilor operaţionale ale achiziţiilor şcolare;

- introducerea în verificare a întrebărilor de valoare, de comparare, de estimare;

- crearea de situaţii educaţionale de largă autonomie şi de puternică responsabilitate pentru elevi;

- utilizarea efectivă a autoevaluării, interevaluării şi semi-evaluării (evaluarea efectuată de elev, asistat de profesorul său); implicarea directă a elevilor în evaluare;

- suspendarea notării în anumite circumstanţe şi pentru anumite materii de învăţământ (activităţi opţionale, desen, muzică etc.)

- abandonarea poziţiilor „obiectiviste" în notare (evaluare= măsurare), în profitul unei notări mai elastice, mai contextuale, mai „subiective".

6. Cultura postmodernă şi educaţia

Cultura postmodernă este puternic amalgamată şi reprezintă un teritoriu prielnic de manifestare a individualismului. „Diversificând posibilităţile de alegere, lichefiind reperele, minând sensurile univoce şi valorile superioare ale modernităţii, se structurează o cultură personalizată sau pe măsură, permiţând atomului social de a se emancipa de corsajul disciplinar" (Lipovetsky, 1983 p.14). La scara istoriei, arta modernă este un mod de a promova o cultură experimetală şi liberă, o creaţie deschisă şi nelimitată, o ordine a semnelor în revoluţie permanentă, o cultură strict individualistă ce urmează mereu a fi reinventată. Postmodernismul ascultă de acelaşi destin ca şi societăţile deschise, având ca obiectiv lărgirea fără încetare a posibilităţilor de alegere şi de combinare. Societatea actuală, moravurile, individul însuşi se mişcă mai repede, mai profund decât avangarda; postmodernismul este tentativa de a reinsufla un dinamism al artei, mlădiind şi demultiplicând regulile sale de funcţionare, în conformitate cu o societate ce este reglementată de o regie flexibilă şi opţională.

Postmodernismul poate fi perceput ca o replică sau un sindrom al „vidului" social, o tentativă de fugă dincolo de social, în cultură, dar în care se creează o supra-aglomerare, o scurt-circuitare, o „inflație generalizată" (Balandier, 1985, p.196), unde înțelesurile cu greu mai pot fi decelate.

Modernitatea actuală exprimă o realitate fragmentară și o temporalitate glisantă. Cultura imediatului și efemerului este revelatoare și sub aspectul mijloacelor de expresie: arta cinetică, happening-ul, refuzul de a crea ceva precis și definitiv. „Retorica modernității a fost numită retorica schimbării pentru schimbare, iar cultura care o exprima a fost considerată ca fiind cea a efemerului" (Balandier, 1985, p.137).

Postmodernismul se vrea mișcarea de deconstrucție, de sfărâmare a ierarhizării de cunoștințe sau valori, a tot ceea ce contribuie la formarea unui sens, a tot ceea ce a constituit o paradigmă sau model. Dintr-un anumit punct de vedere, el ascunde un cinism al acomodării, un nihilism banalizat dar și manierat, un consentiment rezultând din pasivitatea și șiretenia cotidiană, el este satisfăcut de ambiguitate, el rămâne exterior elaborării unui proiect politic sau utopic. Cum scrie Georges Baladier, „modernitatea este o aventură, o avansare spre spații sociale și culturale într-o mare parte necunoscute, o progresie într-un timp al rupturilor, tensiunilor și mutațiilor. Trebuie să înveți să devii explorator al acestor vremi, pentru a nu fi total supus, și să consimți la o neputință care va înlocui puterea prin hazard. Cotitura antropologică aduce o experiență și în serviciul acestei învățări. Aceasta poate să contribuie la orientarea parcursului, a acestui viraj care are o funcție inițiatică, căci ea constrânge la a te transforma pe măsură ce se efectuează descoperirea locurilor marii transformări" (Balandier, 1985, p.266).

După Alain Finkielkraut doar principiul plăcerii - ca formă postmodernă a interesului particular - rămâne diriguitorul vieții spirituale. „Nu mai este vorba de a constitui oameni ca subiecți autonomi, ci este vorba de a le satisface poftele imediate, de a-i distra la un cost mic. Conglomerat dezinvolt de nevoi pasagere și aleatorii, individul postmodern a uitat că libertatea era altceva decât puterea de

a schimba o înlănţuire iar cultura mai mult decât o pulsiune satisfăcută" (1987, p.166).

Cum se poate răspunde la această realitate? Printr-o „postmodernizare" a şcolii - răspunde acelaşi A. Finkielkraut, adică printr-o reconciliere totală a şcolii cu „viaţa" aşa cum este ea. Nu e nevoie pentru realizarea acestui deziderat decât de „a-i învăţa tinereţea pe tineri" (1987, p.171), adică a folosi cultura decantată de experienţele lor specifice (considerată de adulţi ca subcultură) ca intermediar şi mijloc de calchiere a marilor experienţe ale omenirii. Dar cum să „împachetezi" gramatica, istoria, matematicile sau alte materii fundamentale în muzică rock ori bandă desenată? Nici chiar informatica, prin insinuările ei sub formă de joc, nu reuşeşte prea mult pe această linie.

Dincolo de maliţiozitatea cu care autorul de mai sus încearcă să rezolve o problemă, de altfel pertinentă, merită să reţinem sugestia pe care o face cu privire la deschiderea conţinuturilor învăţământului spre valorile specifice tineretului. Mai ales că aceste valori evadează din barierele unor rigori, sedimentate în decursul istoriei, ca - de pildă - „tribalismul" scrierii şi cuvântului mort în favoarea oralităţii şi fluenţei spirituale: „Cultura, în sens clasic, are dublul inconvenient de *a îmbătrâni* indivizii, dotându-i cu o memorie care o întrece pe cea a propriei biografii, şi de *a-i izola*, condamnându-i să spună *Eu*, adică de a-i face să existe ca persoane distincte. Prin distrugerea limbajului, muzica rock înlătură aceste două rele: chitarele abolesc memoria, căldura răspânditoare promulgă un liant ce leagă fiinţele separate; *extatiquement, le „je" se dissout dans le Jeune* (subl.n.)" (Finkielkrant, 1982, p.173).

De altfel, opoziţia scriere/imagine este coextensivă cu altele precum, şcolar/loisir sau elită/mase. Dacă până în prezent valoarea culturală a fost legată doar de primii termeni, din care aceasta ar emerge, astăzi nu mai pot fi eludaţi termenii secunzi (imagine, loisir, mase), care au dobândit largi valenţe formative şi, ca atare, trebuie despovăraţi de pretinsele conotaţii depreciative. Impactul educativ este cu atât mai mare cu cât structurarea valorilor se realizează pe axa

imagine-loisir-mase, prin propensarea unor expresii culturale mai sincretice, mai compozite, mai „populare".

Note bibliografice

1. Baladier, Georges, 1985, *Le detour*, Pouvoir et modernité, Fayard, Paris.
2. Bârsănescu, Ştefan, 1933-1935, *Curs de pedagogie generală predat în anii 1933/1934 şi 1934/1935*, litografiat de studenţii J. Livescu şi D. Ungureanu, Iaşi.
3. Bârsănescu, Ştefan, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, E.D.P., Bucureşti.
4. Bouchez, Eric, de Peretti, André, 1990, *Ecoles et cultures en Europe*, Savoir-Livre, Paris.
5. Bruner, J.S., 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, EDP, Bucureşti.
6. Camilleri, C., 1985, *Antropologie culturelle et éducation*, BIE/UNESCO.
7. Cassirer, Ernst, 1991, *Logique des sciences de la cultures*, Les Editions du Cerf, Paris.
8. Desjeux, Domenique, 1991, *Le sens de l'autre*, Strategies, resseaux et cultures en situation interculturelle, UNESCO/ICA.
9. Dottrens, Robert, 1988, *Eduquer et instruire*, Nathan/UNESCO, Paris.
10. Finkielkraut, Alain, 1987, *La défaite de la pensée*, Gallimard.
11. Holban, Ion, 1987, *Fundamentul democratic al educaţiei moderne*, în Viitorul Social, mai-iunie, Bucureşti.
12. Hannoun, Hubert, 1987, *Les Ghettos de l'école*, Pour une éducation interculturelle, ESF, Paris.
13. Krisnamurti, 1953, *De l'éducation*, Ojai London Mandras.
14. Ladriere, Jean, 1977, *Les enjeux de la rationalité*. Le défi de la sciences et de la technogie aux cultures, Aubier-Montaigne/UNESCO.
15. Lavelle, Louis, 1951, *Traité des valeurs*, tome I, PUF, Paris.
16. Lipovetsky, Gilles, 1983, *L'ère du vide*, Gallimard, Paris.
17. Meirieu, Philippe, 1991, *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris.

18. Maylan, Louis, 1968, *L'école et la personne*, Delachaux et Niestle, Neuchatel.
19. Onimus, Jean, 1973, *Mutation de la culture*, Emergence d'une alienation, Deselee De Brouver.
20. Reboul, Olivier, 1977, *L'endoctrinement*, PUF, Paris.
21. Rougemont, Denis, 1990, *Sur le rôle de l'Europe dans le dialogue des cultures* în *CADMOS*, Centre Européean de la Culture, nr.50.
22. Spranger, Eduard, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschaf-tliche Psychologie und Ethik der Personlichkeit*, Max Verlang, Halle.
23. Commission canadiene pour l'UNESCO, 1977, în „Une definition practique de la culture", în *CULTURES*, vol. IV, nr.4.
24. *Troisième plan à moyen terme* (1990-1995), UNESCO, 1990.
25. Guide practique de la Decennie mondiale du developpement culturel 1988-1997, UNESCO, 1988.

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

1. Concept și problematică

Constituie un truism afirmația că societatea noastră actuală devine din ce în ce mai accentuat pluriculturală. Se știe, de asemenea, că educația este, în principal, o activitate de transmitere și difuziune a culturii. Grație acesteia, cultura se transmite de la o generație la alta, îmbogățindu-se și diversificându-se continuu.

Spațiul existenței individuale, în acest sfârșit de secol, depășește limitele tradiționale ale ambianței originare, de formare și socializare inițiale. Întâlnirea și dialogul culturilor, în ciuda distanțelor care le separă în timp și spațiu, sunt inevitabile și, în multe cazuri, problematice și complexe. Se pot astfel constata numeroase efecte disfuncționale precum eșecul în adaptarea mutuală, ambiguități identitare sau de comportament, refuzul și percepția slabă a alterității. Problema coexistenței diferitelor culturi în sânul aceleiași societăți

este, după părerea multora, o sfidare destul de deconcertantă a prezentului şi viitorului.

Când un individ se situează între două culturi există riscul apariţiei unui dezechilibru transcultural, din cauză că apare o tensiune între valorile specifice celor două sisteme culturale; în acest tranzit cultural, individul riscă să se „rătăcească", deoarece valorile „vechi" nu sunt (încă) validate şi confirmate în cultura nouă, de inserţie. Criteriile axiologice sunt prost reperate sau nu sunt identificate. Se pare că e necesară o anumită perioadă de timp, de acomodare, pentru discernerea sau descoperirea valorilor anologe ale „noii" culturi (sau valorile „de substituţie"), în vederea stabilirii unui referenţial valoric restructurat, din perspectiva căruia să se poată descifra satisfăcător noul spaţiu spiritual.

Persoana care penetrează într-un alt orizont cultural se va vedea confruntată cu un alt sistem de percepţii ale realului, un ansamblu de viziuni culturale specifice asupra timpului şi spaţiului, un mod diferit de relaţionare faţă de altul. În situaţia creată, trebuie să se exploateze simbolurile comune, elementele culturale asemănătoare care fac o breşă şi pot facilita „pasajul" dintr-o lume (cu valorile ei) în alta, mai bogată şi mai permisivă la valori eterogene. Pentru înţelegerea mutuală, este necesară o negociere a sistemului de referinţe comune între partenerii acestui schimb. Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare.

În acest proces, „prima" identitate se va eroda (sau va intra) într-o „a doua", pe cale de a se naşte, dar care va fi înglobantă şi mai largă. În legătură cu această situaţie, se pun câteva întrebări: este, oare, necesar să se oculteze anumite valori, pentru a se decanta mai bine cele noi venite? Care valori joacă rolul de rampă de translare către noile coduri de valori, cele identitare, sau cele diferite sau chiar contrastante? Aceste valori antagoniste (în cazul în care ele există), să constituie, oare, obstacole pentru procesul de tranziţie a individului spre o altă cultură? Incorporarea noilor valori se produce printr-o necesară „devalorizare" a altora? La aceste chestiuni trebuie să se răspundă de o manieră atentă şi nuanţată. Într-o interacţiune culturală autentică, credem că este de dorit să se realizeze un continuum valoric şi nu o ruptură sau o aruncare, chiar şi parţială, a unor valori preexistente.

Perspectiva disjunctivă, asupra acestei probleme, este deosebit de malefică. Este naivă tranşarea între valori „rele" şi „bune" în materie de cultură. Trebuie păstrate şi exploatate valorile „vechi", identice sau nonidentice culturii „gazdă", de o manieră contextuală. Doar astfel individul se va „acorda" cu o multitudine de stimuli culturali, poate diferiţi, dar importanţi, asigurându-se o receptare şi o trăire a diversităţii modalităţilor culturale din noul mediu. Este foarte plauzibilă necesitatea restabilirii conjuncturale a unei alte ordini de priorităţi axiologice. Dar este obligatorie acumularea şi semnificarea tuturor valorilor neexperimentate încă, pentru îmbogăţirea spirituală a insului, ce este nevoit să transgreseze spre alte orizonturi culturale.

Educaţia interculturală constituie o opţiune ideologică în societăţile democratice şi vizează pregătirea viitorilor cetăţeni în aşa fel încât ei să facă cea mai bună alegere şi să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori. Adaptarea la mutaţia şi diversitatea culturală este necesară atât pentru „minorităţi", cât şi pentru „majoritari", în interacţiunile prezente şi viitoare.

Consultând o anumită bibliografie de specialitate, putem constata că teoretizările şi acţiunile privind interculturalitatea constituie o consecinţă a unor dificultăţi relaţionale ivite în situaţiile de criză. Interculturalismul, ca principiu teoretic şi acţional, este un răspuns specific la o problemă de teren: eşecul şcolarizării copiilor imigranţi (vezi Martine Abdallah-Pretceille, 1986).

O definiţie comprehensivă asupra interculturalului vom găsi la Micheline Rey, o cercetătoare devotată acestei problematici de la Universitatea din Geneva: „Cine spune intercultural spune în mod necesar, plecând de la sensul plenar al prefixului inter: interacţiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului cultură: recunoaşterea valorilor, a modurilor de viaţă, a repre-zentărilor simbolice la care se raportează fiinţele umane, indi-vizi sau societăţi, în interacţiunea lor cu altul şi în înţelegerea lumii, recunoaşterea importanţei lor, recunoaşterea interacţiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiaşi culturi şi între diferite culturi" (Micheline Rey, 1984, p.13).

Educaţia interculturală vizează o abordare pedagogică a diferenţelor culturale, strategie prin care se iau în consideraţie specificităţile spirituale sau de alt gen (diferenţa de sex, diferenţa socială sau economică etc.), evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, şi mai grav, tendinţele de atomizare a culturilor. Abordarea interculturală, se arată într-o lucrare editată de Consiliul Europei (Antonio Perotti, 1992), nu este o nouă ştiinţă, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze, în interogaţia asupra spaţiului educaţional, datele psihologiei, antropologiei, ştiinţelor socialului, politicii, culturii, istoriei. Discursul asupra interculturalului îşi extrage seva din perspectivele deschise de conexiunile disciplinare. Educaţia interculturală vizează dezvoltarea unei educaţii pentru toţi în spiritul recunoaşterii diferenţelor ce există în interiorul aceleeaşi societăţi şi mai puţin (sau deloc) o educaţie pentru culturi diferite, ceea ce ar presupune staticism şi o izolare a grupurilor culturale. O educaţie concepută în perspectiva interculturală va resemnifica relaţiile dintre şcoală şi alte spaţii educative; ea va deborda zidurile şcolii, prelungindu-se şi insinuându-se în activităţile informale.

Atitudinea interculturală facilitează apariţia unei sinteze de elemente comune, ca fundament al comunicării şi înţelegerii reciproce între diferitele grupuri culturale. Şcoala, acceptând principii precum toleranţa, respectul mutual, egalitatea sau complemetaritatea dintre valori, va exploata diferenţele spirituale şi valorile locale, ataşându-le la valorile generale ale umanităţii. Orice valoare locală autentică trebuie păstrată de cei ce aspiră la apropierea faţă de cultura mondială. Ele pot funcţiona, pentru cultura de origine, ca porţi de intrare în perimetrul valorilor generale. Credem că:

Valorile particulare veritabile comportă o potenţialitate şi o disponibilitate funciară de deschidere către valorile generale, spre care tind fiinţele umane.

Abordarea interculturală refuză tentativa folclorică şi caricaturală de apropiere a unei culturi, stigmatizarea sau ierarhizarea valorică a culturilor. În ţările în care fenomenul migraţiei este o problemă, interculturalismul poate fi un instrument eficient pentru a lupta

împotriva intoleranţei şi xenofobiei. Această perspectivă poate evita tendinţele de dispreţ şi de aneantizare a unor culturi minoritare, dar deosebit de interesante pentru zestrea culturală a umanităţii. Interculturalismul este „un instrument pentru ameliorarea egalizării şanselor şi a inserţiei optimale a populaţiilor străine, europeene sau nu, în viaţa economică şi socială, punând în practică dorinţa de întărire a drepturilor pentru toţi şi, de aici, chiar dezvoltarea democraţiei" (Eric Bouchez, André de Peretti, 1990, p.139). Sunt deziderate pe care şi şcoala românească le poate urmări şi realiza.

2. Educaţia interculturală - un răspuns la pluralismul cultural contemporan

Multiculturalismul european este o bogătie potenţială, cu condiţia să nu diminueze sau să anuleze identitatea fiecărei culturi şi se poate converti într-un veritabil interculturalism. Acesta din urmă reprezintă un principiu care vizează instaurarea modurilor de comunicare, de schimburi, de conexiune între multiplele modele culturale, punând în relaţie şi în *egalitate* moduri de gândire şi coduri expresive diferite, prin potenţarea *conştiinţei de contrast* (Bouchez şi de Peretti, 1990, p.146). Însăşi conştiinţa identităţii culturale se fortifică prin depăşirea mediului cultural ale cărui valori cu greu mai pot fi percepute în propria cultură. Cantonarea statică în interiorul unei singure culturi nu face decât să sărăcească însăşi cultura respectivă. „Se poate spune - găsim într-un document al UNESCO-ului (Cultures, 1977, p.87) - că o bună educaţie culturală trebuie să permită persoanei de a transcende aspectele culturii sale, percepute ca fiind limitative, şi de a pune în libertate aspiraţiile care sunt paralizate în maniera unei cămăşi de forţă".

Politicile educative şi culturale trebuie să fie deschise nu numai la valorile naţionale, ci şi la valorile internaţionale, căci cooperarea economică şi politică va deveni imposibilă dacă ea nu se va alia cu spiritul de comprehensiune şi cooperare în domeniile culturii şi educaţiei. Trebuie valorizate toate particularităţile, modelele comportamentale, ce caracterizează elevii sau grupurile şcolare în

situaţia interculturală. Există o cunoaştere relaţională, centrată pe dialectica dintre dependenţă şi autonomie vis-à-vis de altul, pe care Michéle Salmona o numeşte *cunoaştere phorică* (de la grescul *phorein*, care înseamnă a purta, a suporta, a asuma dependenţa şi autonomia altuia şi a sinelui). Formarea pentru phoric constă în conştientizarea actorilor de dificultăţile relaţionale în termeni afectivi, prin raport cu eşecurile, temerile, grijile fiecăruia (Dominique, 1991, p.28-29).

O educaţie aptă să ia în consideraţie sau - mai mult - să se fundeze pe diferenţă şi să se deschidă diverselor valori pare extrem de pozitivă şi singura capabilă să răspundă nevoilor Europei de astăzi şi de mâine. Încă din 1950, Louis Meylan - de pildă - anunţa virtuţile unei ecuaţii interculturale: „o perfectă loialitate, respectul persoanei umane, toleranţa, simpatia..., sociabilitatea, generozitatea şi spiritul de întrajutorare" (1968, p.171).

Societatea noastră devine din ce în ce mai complexă. Migraţia, multiplicarea contactelor, dispariţia frontierelor nete sunt realităţi evidente. La aceste realităţi se poate răspunde în mai multe feluri. Pentru unii, nu este decât o singură soluţie: asimilaţionismul care reclamă din partea populaţiei care soseşte în mediul de primire să fie asimilată, să se topească până la dispariţia ei în cultura nouă. Pentru alţii, se deschide o altă alternativă: multiculturalismul, care ar însemna afirmarea notelor specifice fiecărei culturi, dar în chip izolat, fără contaminări reciproce. Cum arată Hubert Hannoun, într-o lucrare des citată (1989), fiecare din cele două atitudini constituie pentru ele propriul lor ghetou, căci rămân închise şi sărăcăcioase. Pentru Hannoun, soluţia cea mai convenabilă se situează la nivelul unei atitudini *interculturale*, ce implică simultan afirmarea fiecărei culturi cu normele specifice, dar şi deschiderea spre alte culturi în perspectiva construirii unei noi civilizaţii comune. „Nu numai că şcoala trebuie să-i înveţe pe elevii săi *să trăiască împreună*, în acelaşi univers mobilat de valori diferite, dar, mai mult, ea trebuie să le permită descoperirea că acest univers este hrănit prin mii de fire, ce converg, se intretaie şi se completează în acelaşi timp, construind astfel un mediu nou în care toţi sunt chemaţi să trăiască" (p.112).

Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi şi continue care implică acceptabilitatea altuia, toleranţa, coexistenţa

plurală, dar cu şansa afirmării poziţiilor proprii. Acest pluralism spiritual se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curentele religioase, care au fost întotdeauna transnaţionale, gândirea ştiinţifică, ce a circulat liberă din zorii epocii moderne, modelele şi curentele artistice, ideologiile, tehnicile de producţie (vezi Văideanu, 1993). Studiile de antropologie culturală arată că, în chip funciar, nu pot exista antogonisme fundamentale între sisteme de valori, decantate de diferitele culturi. Sub aspectul valorilor finale, antropologia stabileşte în mod statistic că în culturi diferite aceleaşi valori pot fi acceptate sau dispreţuite (Camilleri, 1985, p.156).

Sarcina şcolii de azi este de a forma la elevi o conştiinţă europeană. Încă din clasele primare este de dorit să se cultive respectul şi solidaritatea faţă de cultura altor popoare. Câteva valori cheie trebuie să-şi facă loc, fie în programele şcolare, fie în procesele de învăţământ: aspiraţia către democraţie, respectul drepturilor omului, drepturile copiilor, justiţia socială, echilibrul ecologic, toleranţa şi pacea, tradiţiile culturale etc.

Învăţarea simultană a măcar două limbi străine, difuziunea simbolurilor general-umane, accentuarea valorilor care mai degrabă unesc oamenii decât îi divizează, participarea tineretului la gestiunea comunităţii şcolare, integrarea şcolilor în relaţii de înfrăţire la nivel european sunt alte mijloace de sporire a valenţelor culturale ale activităţilor educative.

Dialogul cultural este - în acelaşi timp - o strategie de interogare intraculturală asupra propriile fundamente ale unei culturi, asupra deschiderilor sau opacităţilor faţă de expresii inedite. Trebuie combătută tentativa de ierarhizare a componentelor culturale, de decretare a acestora ca fiind minore sau negative, plecând de la criterii *a priori*, etno- sau sociocentriste, poziţie adoptată de multe instituţii şcolare sau nonşcolare. Obişnuinţa de a impune anumiţi invarianţi monoculturali altor spaţii culturale este cu totul contraindicată. Este de preferat ca valoarea diferită şa fie luată drept pretext de interpelare a propriului sistem valoric (cf. Camilleri, 1993).

Principiul abordării interculturale poate fi aplicabil, după opinia noastră, în cel puţin două ipostaze:

- pe un plan *sincronic*, pentru o înţelegere adecvată a indivizilor ce aparţin unor culturi diferite şi care trăiesc în acelaşi prezent istoric; este sensul curent dat interculturalităţii şi domeniul de reflexie cel mai bogat până în prezent;

- pe un plan *diacronic*, ca pârghie regulatoare sau catalizator al întâlnirii unor culturi, ce aparţin unor perioade de timp diferite; este un domeniu teoretic mai puţin abordat, dar care poate rezerva suficiente sugestii euristice chiar şi pentru ipostaza sincronică a ipotezei interculturaliste. Perspectiva interculturală ar putea astfel prezida actul resurecţiei unei culturi, considerată „moartă", prin intermediul unei înţelegeri „simpatetice" a valorilor „străine", plecând de la cele trăite, experimentate. Cultura contemporană poate fi considerată ca o suită de traduceri/transformări constante a câtorva motive de bază. Prin această „traducere" (transcripţie, transpoziţie, reiterare, variaţie), „structurile de profunzime" ale unei culturi rezistă şi se actualizează contextual în „structuri de suprafaţă", în funcţie de o refenţialitate socio-culturală determinată. Configuraţiile spirituale occidentale sunt, în fond, variaţii tematice ale aceloraşi motive care se pot găsi în toate culturile. Aşa numitele renaşteri culturale nu sunt decât mutaţii de accente, redescoperiri ale unor expresii spirituale ocultate, restabiliri ale unor coduri culturale uitate. Orice nouă expresie culturală apare în interiorul şi pe o bază valorică preexistentă. Tradiţia noastră culturală se instalează pe aceeaşi „sintaxă", dimensionată funciarmente pe măsura omului dintotdeauna şi de pretutindeni.

Educaţia interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor. Acestea nu mai trebuie să fie concepute într-o manieră binară, exclusivistă (bune-rele, ale noastre - ale altora etc.). Perspectiva dihotomică, maniheistă trebuie să fie străină ipotezei interculturale. Problemele care se pun acum sunt cele legate de negocierea valorilor, de interpenetrarea lor, de juxtapunerea şi complementaritatea lor. Pot însă să apară şi anumite paradoxuri. De pildă, faptul că, la un moment dat, pot coexista valori contradictorii (la nivel intracultural, intercultural, între valori practice şi teoretice etc.). Situaţiile paradoxale se rezolvă atunci când se iau în calcul o serie de variabilele circumstanţiale, precum nivelul şi profunzimea

manifestării valorilor (plan practic - plan abstract), factorul timp (succesivitate-simultaneitate), sistemul de referință, individual sau grupal (valorile noastre - valorile altora), scopuri și obiective ale corpusului social etc.

Chestiunea educației interculturale este și un răspuns specific, pedagogic, la încercarea de soluționare a unor consecințe socio-culturale impuse de amploarea fenomenelor migraționiste. Multe reuniuni internaționale sau organisme specializate, mai ales din occident, și-au concentrat atenția asupra acestei problematici. Redăm, în continuare, o serie de concluzii, evocate de Consiliul Europei în 1983, dar care își păstrează relevanța și astăzi (vezi *Recueil d'information*, 1993, pp.205-6):

- principiul interculturalist, în situația didactică, nu poate să se substituie unor exigențe deja clasice ale școlii, dar el le poate însoți și facilita, prin lărgirea sferei de preocupări ale școlii. El se constituie într-un mijloc prin care instituția școlară își atinge mai bine scopurile de democratizare, egalizarea șanselor și difuziune culturală;
- interculturalismul înseamnă recunoașterea reciprocă a culturilor de origine și de primire, în cazul migrației, precum și a diversității expresiilor culturale ale migranților și autohtonilor. Aceste culturi nu sunt niciodată fixe, înghețate în propriile structuri, ci dinamice, creative tocmai prin jocul împletirilor și al contactelor multiple;
- din recunoașterea egalității valorice a culturilor, nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel și că dispar unele diferențe sau chiar disparități. Școala trebuie să releve și să cultive aceste diferențe, revalorizând noile expresii culturale în contextul mai larg, al comunității în care se integrează noii veniți;
- diversitatea experiențelor culturale, la care trebuie să se raporteze școala, în noul context, trebuie să determine repunerea în chestiune a criteriilor de evaluare școlară, care nu mai rămân socio- sau etnocentriste. Selecția școlară ca și percepția eșecului școlar vor fi resemnificate în consens cu noua paradigmă de dimensionare a proceselor școlare;
- practica interculturală în școală precum și înțelegerea între elevi depind în bună măsură de organizarea proceselor educaționale, de

calitatea colaborării între profesorii autohtoni şi cei străini. Relaţiile de înfrăţire dintre şcoli din ţări diferite, schimburile de elevi sau de personal didactic sunt strategii suplimentare de împlinire a exigenţelor educaţiei interculturale;

- conţinutul învăţământului trebuie să se plieze şi el pe coordonatele interculturalităţii. O reexaminare a ponderii informaţiilor şi cunoştinţelor cu caracter general-uman se cere cu acuitate, după cum şi o decongestionare a conţinutului de elemente valorice înguste trebuie asigurată, fără a se afecta ponderea acelor elemente particulare, purtătoare şi revelatoare de valori înalte şi perene;

- formarea iniţială şi continuă a formatorilor este o altă cale de asigurare a implementării principiului interculturalităţii. În acest sens, trebuie regândite priorităţile, strategiile, metodologiile, obiectivele şi practicile pedagogice de pregătire a cadrelor didactice. Experienţa culturală şi relaţională a profesorilor este o premisă şi un prim pas în concretizarea educaţiei interculturale;

- un rol important în traducerea în act a acestei exigenţe revine nu numai în şcoli, ci şi altor instanţe: familia, organizaţiile de copii şi tineret, organizaţii etnice, confesionale etc. O conjugare a eforturilor educaţionale externe şcolii, a capacităţilor educogene ale formalului, nonformalului şi informalului devine mai mult decât necesară.

3. Dificultăţi în raportul identitate-alteritate. Consecinţe pedagogice.

Se ştie că orice identitate se construieşte în cadrul unei relaţii de diferenţă-asemănare cu ceea ce este altul. Problema identităţii culturale este una dintre cele mai urgente şi mai complexe chestiuni ce trebuie să fie rezolvată împreună. Circumstanţele actuale, caracterizate prin multiplicitatea schimburilor, deschiderea frontierelor, creşterea masivă a circulaţiei oamenilor şi ideilor pun sub semnul întrebării concepţiile tradiţionale asupra identităţii. Pentru că

trebuie să construim, să dezvoltăm şi să învăţăm modalităţi de convieţuire laolaltă, în această pluritate a culturilor, este indispensabil să abordăm relaţia identitate-alteritate într-o modalitate ea însăşi plurală.

Conceptul de identitate culturală este destul de fluu şi dificil de cuprins. El trebuie circumscris prin invocarea atât a dinamicii culturale, cât şi a individului ce încearcă să ţină pasul cu această dialectică. „O identitate stabilă, rigidă, osificată, obiect al unei fixaţii - subliniază Micheline Rey - constituie o carcasă asimilabilă câteodată unui mecanism de apărare şi, de aceea, este simptomatică unei situaţii de criză" (Micheline Rey, 1984). Încât, identitatea culturală ar putea fi asimilată unui stereotip. Conceptul de identitate culturală este un construct care are drept trăsături caracteristice reducţia, fixaţia şi tendinţa de generalizare. Identitatea culturală este, într-un fel, un fel de etichetă pusă, în primul rând, de un observator care nu se află sub puterea reflexiei obiective a unei exteriorităţi culturale. Mai tot timpul, identităţile se definesc din interior. Iată aici contextul epistemic ce generează ambiguitatea legată de acest concept.

A discuta asupra identităţii individuale sau colective, aceasta presupune o abordare interacţionistă şi situaţională. Emergenţa unei identităţi presupune întâlnirea şi raportarea la altul. Nu se poate vorbi de identitate de sine fără raportarea la altul sau la dinamica temporală. Suntem ceea ce suntem ca individualitate şi prin „lipsa" pe care o căutăm sau o găsim în alteritate. În această proiecţie în/spre altul putem să ne împlinim şi să ne percepem plenitudinea sau limitele reale. După ipoteza situaţională, identitatea este o unitate plurală, o structură dialectică prin care unitatea subiectivă este în mod constant negociată prin seria de transformări induse de diversitatea de situaţii proxime. Asociindu-se la acest punct de vedere, C. Camilleri este de acord că transformările externe se prezintă individului ca semnificate şi structurate deja de o serie de parmetri care vin din interioritatea sa, din experienţele sale anterioare (1993). P. Tap defineşte identitatea culturală ca un sistem dinamic de sentimente axiologice şi de reprezentări prin care actorul social, individual sau colectiv, îşi orientează conduitele sale, îşi construieşte istoria, caută să-şi rezolve contradicţiile prin relaţionarea la alţi actori sociali, fără de care nu se

poate defini şi percepe satisfăcător. Pentru E. H. Erikson, identitatea personală este vizată în termeni de unitate, de continuitate şi de similitudine cu sinele, singura preocupare fiind ca această unitate să-şi asigure existenţa şi continuitatea în reţeaua complicată a relaţiilor şi acţiunilor exterioare (1963).

Sunt şi teoreticieni care analizează chestiunea identităţii punând în prim plan ipostazele schimbării şi adaptării. Kasterstein vorbeşte, de pildă, de o identitate circumstanţială, ca fiind o identitate ce năzuieşte să se adapteze la situaţii şi roluri diferite. Putem astfel constata că ne aflăm în faţa unei dileme: în fond, identitatea este un proces sau o structură? Este aceasta o entitate evolutivă sau statică? C. Camilleri susţine că devenirea noastră individuală este realizată mai puţin din alterări, cât din constanţe. Dinamica identităţii personale pune problema coerenţei noastre existenţiale, a ansamblului nostru de reprezentări despre sine şi despre univers. Dacă nimic nu este stabil, totul intră în disoluţie. Credem că problema identităţii axiologice trebuie să fie înţeleasă prin corelarea şi racordarea noastră la schimbările neîncetate pe care ritmurile dezvoltării mediului ni le impun cu preeminenţă. Înseşi criteriile de valorizare a individului, în ceea ce are el constant, devin flue şi relative, încât, în această valorizare vom pleca de la criterii permutabile, interşanjabile, etalând, după caz, fie adaptabilitatea, fie constanţa, în funcţie de circumstanţe.

Cât priveşte problema alterităţii culturale, dificultăţile teoretice sunt şi mai numeroase. Să ne aducem aminte, în acest context, de perspectiva organicistă a lui O. Spengler care, o ştim prea bine, susţine ideea incomunicabilităţii culturilor. Pentru acest filosof, fiecare cultură constituie o unitate închisă, ce trebuie luată ca atare. Cea mai mare parte a gânditorilor contemporani sunt de acord cu existenţa necesară a interpenetraţiei culturale şi recunosc forţa îmbogăţitoare a contactului cultural.

Cercetătorii din perimetrul educaţiei interculturale relevă, în mod explicit, importanţa alterităţii pentru delimitarea şi constituirea identităţii doritoare să-şi alăture alteritatea şi experienţele acesteia. Micheline Rey sugerează faptul că interculturalitatea nu presupune, cum se sugerează deseori, „dreptul la diferenţă", întrucât acest slogan (pedagogic) conduce la apartheid şi tinde chiar să-l justifice.

„Interculturalul este mai ales dreptul la egalitate (pe care diversitatea nu o pune în chestiune) şi, mai ales, locul esenţial al alterităţii, care simultan fundamentează şi reînnoieşte întrega viaţă (individuală şi socială) şi însăşi cultura" (1993, p.2). Posibilităţile de adaptare a individului vor deveni atunci mai largi. Individul poate actualiza un anumit segment identitar, pentru a se ancora mai bine în situaţiile în care se implică. În acelaşi timp, contactul cu altul constituie cea mai bună ocazie de a se interoga asupra propriei identităţi. Chiar învăţarea, după M. Serres, este un proces care conduce la încrucişare (*metissage*), amestec, adică la înmănuchierea de influenţe care ne formează, ne deformează (uneori, şi deformarea este necesară) şi ne transformă (1991).

Sensibilizarea faţă de contextul cultural al altuia nu presupune numai un plan intelectual al formării prin educaţie. Aceasta presupune şi o formare comportamentală dar, mai ales, una relaţională. Comportamentele culturale presupun componente de ordin atitudinal şi afectiv. Ele sunt incorporate de individ, uneori, prin imitaţie, încercare şi eroare, înafara unui proces discursiv, verbal, întotdeauna conştient şi explicit. De aceea, educaţia interculturală trebuie să vizeze, mai întâi, acest fond care este o premisă a reuşitei inducerii interesului elevilor înspre teritorii spirituale inedite, altele decât cele încetăţenite.

În învăţamânt, culturile trebuie să fie studiate într-o manieră comparativă şi, în acelaşi timp, complementară. Trebuie identificate acele filtre culturale (*les cribles culturels*, vezi Micheline Rey, 1985), prin care membrii unei comunităţi diferite înţeleg şi semnifică realitatea, prin alternarea sondărilor şi explorărilor câmpului cultural. Autoarea sus-menţionată sugerează chiar necesitatea unei abordări *stereoculturale (appproche stéréoculturelle)* în educaţie, pentru mai buna circulaţie a valorilor dintr-o cultură în alta. După opinia Michelinei Rey, abordarea stereoculturală uşurează recunoaşterea şi conştientizarea filtrelor culturale. Această practică ar facilita decriptarea unor stimuli culturali necunoscuţi încă şi ar permite stăpânirea şi perceperea diversităţii culturale (1984a). Abordarea culturilor „în stereo" este o bună ocazie pentru a se creea copiilor situaţii favorabile descoperirii varietăţii gusturilor, a formelor de

expresie, a limbajelor, a formelor de organizare socială, a stilurilor de viaţă, a regulilor de comportament, a perceperii timpului, a obiectelor, a vieţii, a imaginarului individual sau colectiv.

4. Învăţământul românesc în perspectiva educaţiei interculturale

Învăţământul românesc se găseşte în plină schimbare şi reînnoire. Credem că este momentul să se imprime întregii reforme şi o dimensiune interculturală. Iată câteva argumente în acest sens:

a. Vom pleca, mai întâi, de la o motivaţie pragmatică: este mult mai uşor să schimbi şi să introduci elemente noi încă de la începutul unui proces, decât după ce deja liniile de forţă au fost trasate, iar restructurarea şi reformarea reţelei de norme cu privire la învăţământ au fost realizate;

b. Este un fapt ştiut că cele mai multe tensiuni interetnice au drept sursă necunoaşterea suficientă din punct de vedere cultural. În România, trăiesc laolaltă mai multe grupuri minoritare, aşezate aici în diverse împrejurări istorice. După evenimentele din 1989, s-au editat o serie de conflicte deschise, mai ales între români şi maghiari sau români şi ţigani (chiar şi conflicte între români aparţinând unor confesiuni diferite, vezi disputele apărute între ortodocşi şi romano-catolici). Se pot invoca, de asemenea, şi alte tensiuni de sorginte etno-culturală, mai mult sau mai puţin ascunse. Credem că aceste disensiuni (reale, virtuale, imaginare?) se pot atenua sau chiar aneantiza printr-o *educaţie prealabilă* pentru interculturalitate;

c. Societatea noastră trece printr-o mutaţie profundă. Articulaţia interculturală a sistemului şcolar ar constitui un mijloc eficace pentru trecerea la o societate democratică, deschisă şi permisivă, deopotrivă pluralistă şi solidară. Înseşi fenomenele de intoleranţă politică, economică etc. pot fi stăvilite prin promovarea comportamentelor interculturale;

d. Abordarea interculturală ar putea îmbunătăţi aspectul relaţional al locuitorilor ţării noastre, conferind o dimensiune nouă raporturilor interumane cotidiene. Tendinţele egocentriste, pragmatismele extreme precum şi fenomenele de marginalizare psiho-sociale pot fi diminuate.

Perspectiva interculturală, imprimată învăţământului nostru, s-ar putea lovi de anumite prejudecăţi (ascunse ori uitate) sau ar putea să reînvie sentimente de ură sau dispreţ, acumulate în timp. Inainte de a încerca să cultivăm în spiritele oamenilor dorinţa de cunoaştere şi ataşare la alte culturi, trebuie să se disipeze sentimentele şi prejudecăţile vechi; trebuie pregătit un „grad zero" în obişnuinţele şi mentalităţile noastre, platformă de la care se va putea înălţa şi dezvolta comportamentele interculturale dorite. Vechile etichete şi judecăţi apriorice trebuie părăsite. Desigur că nu putem face o „tabula rasa" din trecutul nostru. Dar trebuie să punem în valoare unele facultăţi umane de a uita anumite aspecte (uitarea are şi valenţe pedagogice!) şi de a renunţa la gesticulaţii preconcepute. În Transilvania, multe dintre tensiunile etnice sunt alimentate şi resuscitate de unele erori, comise de unii şi de alţii, în perioade istorice determinate (de pildă, perioada celebrului *Dictat de la Viena*, sau perioada imediată celui de-al doilea război mondial). În Moldova ex-sovietică, se pot constata anumite atitudini cu caracter revanşard, chiar în perimetrul cultural-lingvistic, ce sunt editate nu numai de către cetăţenii rusofoni, ci chiar de către unii români. O realitate socio-culturală deficitară pentru unii nu trebuie înlocuită cu una de aceeaşi factură, dar pentru partea adversă. Fostele privilegii lingvistice şi culturale nu trebuie să se transfere unilateral părţii pe care istoria a pus-o în drepturile fireşti. Echilibrul şi cumpătarea sunt mai mult decât necesare. Dacă timpul şi istoria a pus laolaltă, în acelaşi spaţiu, români şi ruşi, români şi unguri, români şi ţigani etc. atunci ei sunt obligaţi, prin acelaşi determinism implacabil, să se suporte, să se cunoască şi să se respecte reciproc. În materie de cultură, aroganţele şi superiorităţile nu sunt deloc justificate.

În cazul învăţământului românesc, abordarea interculturală ar trebui să genereze o serie de reflexii asupra unor chestiuni cum ar fi:

- necesitatea de a fundamenta un sistem şi o structură instituţională a învăţământului care să fie mult mai flexibile şi mai permisive la autonomia unităţilor de bază;

- capacitatea sistemului şcolar de a preveni „ghetoizarea" şi fenomenelor de segregaţie culturală, dar şi posibilitatea de a se asigura un învăţământ în limba maternă pentru comunităţile minoritare. *Trebuie meditat până la ce nivel se poate merge cu instrucţia în limba maternă, într-un stat naţional şi unitar.* Pretenţiile unora de a se realiza învăţământ superior în limbile minorităţilor nu sunt justificate şi nu fac casă bună cu principiile educaţiei interculturale. De altfel, nici standardele europene nu sunt în consens cu aceste presiuni. Mai mult decât atât, chiar şi ideea unor şcoli separate, pentru minorităţi, este discutabilă. Acolo unde coexistă două etnii, de pildă, ar fi mai nimerit să se realizeze o instruire în perspectiva ambelor culturi, prin reciprocitate;

- necesitatea de a se stabili o serie de obiective educaţionale centrate pe dobândirea autonomiei spirituale, pe autoinstrucţie şi autoeducaţie. Trebuie să se cultive atitudinile şi abilităţile de racordare pe cont propriu la fenomenele culturale în continuă multiplicitate şi diversitate;

- cerinţa de a se revizui conţinuturile programelor de educaţie, prin imprimarea unor direcţii interculturale asupra unor materii de învăţământ, precum istoria, geografia, literatura, artele şi chiar ştiinţele. Se cer a fi introduse în *curriculum*-urile şcolare noţiuni ale diversităţii culturilor şi unităţii umanităţii. Trebuie valorificate toate particularităţile semnificative, comportamentele care sunt susceptibile de incorporări multiculturale, trebuie păstrat un echilibru convenabil, optim între elementele purtătoare de generalitate şi expresiile culturale secvenţiale, naţionale (vezi în acest sens sugestiile pertinente ale lui George Văideanu, 1988, p.189);

- lărgirea diapazonului strategiilor şi metodologiei didactice prin ipostazierea de metode şi tehnici didactice mai suple şi compatibile deschiderii interculturale. Aceste exigenţe trebuie puse în act de către învăţători şi profesori, care cunosc cel mai bine comunitatea şcolară şi particularităţile culturale ale elevilor.

În încercarea de a implanta acest principiu, se va avea în vedere coordonatele şi variabilele comunitare concrete şi, bineânţeles, obiectivele educaţionale vizate. Am putea discerne, astfel, trei ipostaze ale acestei contextualizări:

- în comunităţile pluriculturale, cu etnii eterogene, unde se manifestă tensiuni interetnice, demersul intercultural trebuie să se centreze spre scopuri *terapeutice*, prin care să se stingă unele conflicte şi să se prevină altele. Strategiile trebuie dimensionate şi puse în practică de instituţii precum şcoala, biserica, diferitele organizaţii şi fundaţii culturale. O decentralizare a acestor instituţii este bine venită, şi în bună măsură această cerinţă este asigurată;

- în comunităţile pluriculturale, unde nu există tensiuni manifeste, abordarea interculturală trebuie să aibă drept obiective prevenirea conflictelor virtuale, înţelegerea mutuală, colaborarea şi deschiderea interetnică. Acţiunile practice ţin de instituţiile de bază şi de inspiraţia, bunăvoinţa şi bunacredinţa cetăţenilor de etnii diferite;

- în comunităţile locale monoculturale şi omogene etnic, avansăm ideea necesităţii unei pregătiri prealabile pentru dialog intercultural, în vederea facilizării contactelor şi interacţiunilor viitoare, posibile. Pe această bază se va clădi societatea mondială de mâine. În acest sens, colaborarea tuturor factorilor de decizie la nivel central şi local se impune cu necesitate.

A sensibiliza factorii implicaţi în educaţie, pentru dimensiunea interculturală a învăţământului, a fost unul dintre scopurile urmărite în aceste pagini. Cum este firesc, orice călătorie începe cu un prim pas. Sugestiile care vor urma, cu un alt prilej, vor aduce şi alţi „indicatori" pe drumul ce-l avem împreună a parcurge.

Note bibliografice

1. Abdallah-Pretceille, M., 1986, *L'identité culturelle, mythe ou realité*, în *L'éducation nouvelle*.

2. Audigier, Francoise, 1991, *Enseigner la societé, transmettre des valeurs*, Conseil de la cooperation culturelle, Strasbourg.

3. Bouchez, Eric, de Peretti André, 1990, *Écoles et cultures en Europe*, Savoir-Livre, Paris.
4. Camillieri, C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, BIE, UNESCO, Geneva.
5. Camilleri, C., 1993, *Le psychologue et les strategies identitaires des jeunes de cultures differentes*, în *Psychologie clinique et interogations culturels*, L'Harmatan/CIEMI, Paris;
6. Desjeux, Dominique, 1991, *Le sens de l'autre*, Strategies, resseaux et cultures en situations interculturelle, UNESCO;
7. Erikson, E. H., 1963, *Childwood and Society*, New-York, Norton.
8. Hanoun, Hubert, 1987, *Les Ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Les Edition ESF, Paris.
9. Malewska-Peyre, H., 1987, *La notion d'identité et les strategies identitaires*, dans *Les amis de Sevres*, mars.
10. Meylan, Louis, 1968, *L'école et la personne*, Delachaux et Niestle, Neuchatel.
11. Perotti, Antonio, 1992, *La lutte contre l'intolerence et la xenophobie*, Conseil de la Cooperation Culturelle, Srasbourg.
12. Rey, Micheline, 1984a, *Les dimension d'une pédagogie interculturelle a l'école*, în *Une pédagogie interculturelle*, Berne.
13. Rey, Micheline, 1984b, *Piéges et défi de l'interculturalisme*, în *Education permanente*, 75, 11-21.
14. Rey, Micheline, 1985, *Des cribles phologiques aux cribles culturels, vers une comunication interculturelle*, Bulletin CILA, no 41.
15. Rey, Micheline, 1993a, *Les modalites de gestion de l'interculturel, intervention á l'occasion de Symposium „La dimension interculturelle, facteur essentiel de la reforme de l'enseignement secondaire"*, Timişoara, Roumanie, mai 1993.
16. Serres, M., 1991, *Tiers instruit*, Bourin, Paris.
17. Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, Bucureşti.
18. Văideanu, George, 1993, *Education pour et par le valeur ou l'education axiologique*, Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi, seria Psihologie-Pedagogie, tom 2.
19. *Cultures*, 1977, vol. IV, nr.4, *Une definition practique de la culture*, Commission canadiene pour L'UNESCO.

20. *Recueil d'information sur les operation d'éducation interculturelle en Europe*, 1983, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

ÎNDOCTRINAREA ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

1. Educaţia şi condiţionarea

„Discursul pedagogic - scrie Olivier Reboul - este cel mai ideologic dintre toate discursurile. El este chiar mai ideologic decât discursul politic, cel puţin în epoca noastră" (1984, p.9). Iată o afirmaţie care pare a fi paradoxală, dar dacă analizăm mai profund mecanismele interne ale învăţării în şcoală, s-ar putea ca aserţiunea de mai sus să fie sursa unei regândiri a practicii educative. Ideologizarea în unele regimuri sociale - cum a fost şi la noi - se face de cele mai multe ori explicit şi făţiş. Îndoctrinarea este un admirabil instrument pentru cei care ştiu dinainte ce societate vor şi ce scopuri au de atins. Ea ţine de intenţionalitatea unor indivizi sau a unor grupuri sociale. Este preferată de statele totalitare, fasciste sau comuniste, de bisericile sau cultele autoritare.

Dar nu îndoctrinarea sau ideologizarea explicită ne interesează pe noi aici. Astăzi, rar se mai practică minciuna directă, vizibilă, identificabilă. Să sperăm că nici învăţământul românesc nu va mai facilita îndoctrinarea, indiferent de ce nuanţă şi din ce direcţie ar veni ea. Suntem interesaţi să cunoaştem mai mult îndoctrinarea care are loc în mod implicit, prin mecanismele intime ale învăţării, de care nici profesorii nu sunt întotdeauna conştienţi - cu atât mai puţin elevii. Rândurile care urmează se constituie într-un început pentru o astfel de demontare şi divulgare.

C.H. Bowyer, într-o lucrare de filosofia educaţiei (1970, p.20), ţine să sublinieze că îndoctrinarea este cea mai veche şi mai puţin bănuită formă de realizare a educaţiei. Cu toate că în societatea modernă îndoctrinarea are conotaţii negative, căci presupune

impunere şi partizanat, aceasta a acţionat ca un principiu de bază al învăţării, mai ales în zorii umanităţii. La nivelul unui clan sau trib, îndoctrinarea se dovedea a fi cea mai eficientă şi mai fructuoasă metodă de perpetuare a experienţei culturale.

Unii autori trec sub tăcere îndoctrinarea insinuată în învăţământ, relaţionând, în schimb, educaţia la propagandă. Harold D. Lasswell, un specialist american în acest domeniu (cf. Perelman, 1953, p.65), arată că educatorul diferă în mod esenţial de propagandist prin aceea că primul propune auditoriului un set de informaţii ce nu constituie obiect de controversă iar cel de-al doilea un şir de precepte neverificate. Preotul catolic, care predă cunoştinţe de religie elevilor catolici din parohia sa, îndeplineşte rolul de educator, dar acelaşi preot care, în acelaşi scop, face pledoarie pentru preceptele şi conduita catolică unor tineri sau adulţi, dar dintr-o altă religie, este pe post de propagandist. În timp ce propagandistul încearcă să cucerească publicul în numele său sau al unui grup restrâns, profesorul este delegat de întrega comunitate să se facă purtătorul de cuvânt al unor valori cu o generalitate mai largă.

După unii neoretoricieni (Perelman, 1958), discursul educativ se apropie de genul epidictic, care este destinat să promoveze valorile asupra cărora s-a căzut de acord de către parteneri şi nu mai constituie obiecte de dispută. Discursul educativ, ca subspecie a epidictului, vizează nu atât punerea în valoare a oratorului, cât crearea anumitor dispoziţii şi convingeri la ascultători. „Contrar genurilor deliberativ şi judiciar, în care se propune obţinerea unei decizii, epidicticul, ca şi discursul educativ, creează o simplă dispoziţie de acţiune... Argumentarea nu se poate concepe decât ca o funcţie a acţiunii pe care o pregăteşte sau pe care o determină" (Perelman, 1958, p.71). De aceea, argumentarea poate fi considerată ca un substitut al forţei materiale care, prin constrângere, promovează efecte de aceeaşi natură.

Pentru ca educaţia să nu alunece în propagandă trebuie ca educatorul să procedeze, atunci când vrea să transmită anumite valori, prin afirmare, fără a se angaja într-o controversă cu valori contrare. Educaţia vizează mai puţin o schimbare de credinţă, cât o mărire a adeziunii la ceea ce este deja ştiut. Propaganda, în schimb, îşi propune - şi uneori realizează - o schimbare perceptibilă în mentalitate. Totuşi, remarcă autorii Tratatului de neoretorică, în măsura în care este adevărat că educaţia întăreşte rezistenţa la o propagandă adversă,

nelăsând-o să penetreze, rezultă că cele două practici pot fi considerate şi ca două forţe ce acţionează în sens contrar. De aici şi următoarele consecinţe: o educaţie solidă şi autentică face ineficientă acţiunea propagandistă; o propagandă ca să reuşească trebuie să exploateze şi lipsa de educaţie a subiecţilor vizaţi. Chiar şi în acest fel, între cele două practici sunt raporturi de intercondiţionare, care nu pot fi neglijate.

2. Sloganul pedagogic

Discursul pedagogic utilizează nu numai cuvinte pur şi simplu, ci formule. Aceste formule sunt de cele mai multe ori sloganuri (Reboul, 1984, pp.81-100).

Sloganul este un cuvânt care are un sens peiorativ. Nimeni nu se va lăuda spunând că „acesta este sloganul meu". *Sloganul este întotdeauna al altora*. Sloganul cel mai autentic, adică cel mai eficace şi mai periculos, este cel care se observă mai puţin. Adevăratul slogan îşi disimulează natura sa de slogan.

Sloganul este o formulă concisă şi frapantă al cărui scop este de a ralia indivizii la un produs comercial, la un partid sau la o cauză. Ceea ce-l distinge de un ordin sau de o informaţie este forma sa retorică. Această formă care face o formulă să fie frapantă, depinde de mai mulţi factori: ritm, rimă, joc de cuvinte, metafore, hiperbole, aluzii, argumente condensate etc.

Sloganul nu-şi propune să informeze sau să prescrie, ci să persuadeze şi să predispună la acţiune. Inscripţia „Abuz periculos" de pe un pachet de ţigări este o informaţie. Anunţul „Fumatul interzis" de pe un perete este un ordin. Dar deviza „Periculos de a se fuma chiar şi un Kent" este un slogan, căci scopul ei este de a incita la fumarea ţigărilor Kent şi sugerează, fără s-o spună, că aceste ţigări sunt cele mai bune şi mai puţin periculoase.

Sloganul este o formulă. Aceasta poate fi o frază, dar, la fel de bine, o expresie sau o sintagmă de felul „democratizarea învăţământului" sau „a învăţa să înveţi". Închiderea semantică îl face

să fie eficient. Sloganul bun te lasă fără replică. La limită, el este nedecompozabil în unităţi de sens, ca şi cuvântul. Sunt cuvinte care de unele singure sunt sloganuri. Ca şi sloganurile, ele nu au sens, ci impact; uneori, cu cât sensul este mai mic, cu atât impactul este mai mare.

Cuvântul-şoc este un fel de formulă magică în formă condensată. El singur delimitează binele de rău, purul de impur, sacrul de profan.

Clişeele sunt înrudite - susţine Reboul - cu sloganurile. Ele sunt formule concise, uşor de repetat şi intangibile: „mens sana in corpore sano", „cultura este ceea ce rămâne după ce tot se uită". Singura diferenţă între slogan şi clişeu constă în aceea că aceasta din urmă nu mai este o formulă frapantă. Dacă sloganul acţionează înainte de toate prin factorul surpriză - ca de pildă în repetiţia „a învăţa învăţarea" - clişeul se impune dimpotrivă prin familiaritatea sa. Prin aceasta, se creează sentimentul de familiaritate. Frontiera nu este atât de netă. Să reţinem că atât sloganul, cât şi clişeul, acţionează nu prin sensul cuvintelor, ci prin puterea lor de a ralia, a persuada, a legitima o practică sau de a o denunţa.

Trăsături ale sloganului pedagogic

Sloganul este întotdeauna în serviciul unui punct de vedere. El nu vorbeşte numai despre ceva, ci pentru ceva. Sloganul pedagogic este în serviciul unei cauze.

Prima trăsătură: sloganul tinde întotdeauna să se disimuleze, să se dea altceva decât este. În discursul pedagogic, acesta apare metamorfozat în principii, evidenţe de fapt şi de drept, orice altceva, numai slogan nu pare. A califica o anumită maximă pedagogică drept slogan, pentru unii poate deveni o blasfemie. A doua trăsătură: sloganul este o formulă anonimă. Chiar dacă formula a aparţinut cândva unui individ anume, acesta nu se mai cunoaşte cu siguranţă. Autorul credoului „cultura este ceea ce rămâne ..." i s-a uitat numele (este oare Herriot, Halevy sau un japonez?). Din punct de vedere retoric, anonomatul este o forţă. Se accentuează, astfel, sentimentul de evidenţă a sloganului. A treia trăsătură: sloganul este polemic. Dacă el se raliază la ceva, aceasta o face contra a altceva. Dacă afirmă

ceva, o face opunându-se la o altă aserţiune. Prin „cultura este ceea ce rămâne..." se opune cultura autentică erudiţiei seci. Prin „învăţarea învăţării" se combate învăţământul informativ. A patra trăsătură: sloganul dacă nu este în mod necesar mincinos, este în mod automat sumar, atât în ceea ce afirmă, cât şi în ceea ce prescrie. Departe ca sloganul să fie vid de sens, el prezintă un surplus de sens. Să luăm sloganul: „ Cine se instruieşte se îmbogăţeşte". Dar ce înseamnă a se îmbogăţi? Termenul trebuie luat în sens propriu, în sens figurat sau în ambele sensuri deopotrivă? A cincea trăsătură: revenim la definiţia că sloganul este „o formulă concisă şi frapantă". Dar aceasta este un pleonasm, pentru ca formula este ea însăşi o expresie concisă. Sloganul este de două ori concis. Iată o retorică prin racursiu-precizează O. Reboul. „Racursiul" sloganului explică puterea sa de a persuada. Dacă ar fi prea lung, nu numai ca el va fi mai puţin frapant, dar va fi şi mai greu de reţinut.

Funcţia sloganului este mai degrabă să stârnească emoţii, decât să transmită cunoştinţe (vezi Kneller, 1973, pp. 254-257). În educaţie, sloganurile sunt folosite pentru a simboliza atitudinile şi ideile directoare ale curentelor educaţionale. Ele au rolul să mărească adeziunea adepţilor existenţi şi să atragă noi suporteri.

Întrucât sloganurile nu au pretenţia să faciliteze comunicarea sau să reflecteze un sens perfect inteligibil, nu le putem repudia inconsecvenţa formală sau incapacitatea de a se apropia de sensurile exacte ale noţiunilor. Deşi sloganurile încep prin a fi simboluri unificatoare, ele vor fi interpretate, cu timpul, drept enunţuri ale corpusului doctrinar. De aceea, un slogan ar putea fi interpretat din două puncte de vedere: ca afirmaţie pur şi simplu şi ca simbolul al unei strategii metadiscursive.

Un slogan trebuie judecat nu numai în sens strict, ci şi ca intenţie sau finalitate practică.

Să luăm sloganurile: „nu poate exista predare fără învăţare" şi „există predare fără învăţare". În sens strict, ele se contrazic. Intenţia practică a expresiei „nu există predare fără învăţare" este similară cu cea a sloganului „important este pe cine învăţăm, nu ce-i învăţăm". Ea îndreaptă atenţia profesorului spre elev, pentru a pune accentul în

educaţie pe ceea ce învaţă elevul şi nu pe ceea ce i se predă. Această cerinţă, salutară la începutul secolului nostru, a fost împinsă uneori până la exagerare, astfel încât a fost nevoie ca să i se contrapună un alt slogan: „există predare fără învăţare", care, de această dată, se atrăgea atenţia pretenţiilor profesorilor într-un sistem educaţional care se ocupau numai de elevi. Totuşi, din punct de vedere al intenţiei practice, ambele sloganuri sunt compatibile.

Vom conchide spunând că sloganul este o formulă frapantă, autodisimulatoare, anomimă, polemică, sumară şi foarte scurtă.

În final iată câteva sloganuri pedagogice ce pot fi interpretate de către noi toţi: „predarea ucide învăţarea", „viaţa în şcoală, „democratizarea învăţământului", „a învăţa să fii" etc.

3. Situaţii de îndoctrinare în învăţământ

Simplul fapt de a spune că „eu îndoctrinez" sau „noi îndoctrinăm" trădează imposibilitatea actului care este invocat, deoarece condiţia îndoctrinării este ascunderea şi disimularea intenţiei. A îndoctrina înseamnă a face ceea ce nu se spune. Subiectul asupra căruia se exercită acţiunea nu trebuie să fie conştient de travaliul ce-l are drept ţintă.

Care sunt totuşi notele distinctive ale îndoctrinării în învăţământ şi prin ce se distinge aceasta faţă de alte condiţionări, precum inculcarea sau propaganda? Care sunt pârghiile intime ale acţiunii paideutice, care îngăduie o astfel de alunecare nespecifică?

Să evocăm, împreună cu Olivier Reboul (1977, pp.14-24) -un cunoscător al domeniului - câteva situaţii de ipostaziere a îndoctrinării în învăţământ.

a. A preda o doctrină dăunătoare. Este una dintre ipostazele cele mai comune şi mai vechi. O găsim chiar şi la Platon, în a sa celebră critică a poeţilor. Poeţi precum Homer, Hesiot, Pindar joacă un rol decisiv în educaţia grecilor, căci ei reprezintă *Catchismul* şi *Izvorul* - resursele spirituale principale. Învăţământul care-şi extrage seva din operele lor, ne-o spune Platon, este în chip funciar periculos: poeţii

pretind că Dumnezeu recompensează dreptatea aparentă şi nu virtutea reală şi se lasă cumpărat prin ofrandele şi sacrificiile noastre; ei atribuie zeităţilor pasiuni şi vicii specifice oamenilor.

Să spunem că a preda o eroare nu reprezintă pur şi simplu îndoctrinare. Foarte mulţi oameni, la începutul secolului, vorbeau de marţieni ca fiinţe mult mai inteligente şi mai înzestrate decât oamenii. Îndoctrinarea implică o eroare periculoasă, deliberat propagată. De pildă, se îndoctrinează copiii atunci când li se spune că oamenii negri sau galbeni sunt leneşi, hoţi sau cruzi, şi asta datorită rasei lor. În acest fel, li se inculcă elevilor nu numai neadevăruri, ci şi ura sau dispreţul faţă de o anumită rasă sau etnie.

b. A utiliza învăţământul pentru a propaga o doctrină partizană. Ca act în sine, difuziunea unei doctrine partizane nu este un semn al îndoctrinării. O societate democratică, ce admite pluralismul partidelor, trebuie să garanteze şi libera circulaţie a ideologiilor. Îndoctrinarea începe când propagarea unei opinii partizane se face într-un loc care nu este destinat acestui scop, adică în şcolă. Atunci când cei care predau se servesc de autoritatea lor pentru a pleda exclusiv pentru o anumită doctrină îşi pierd calitatea de dascăli, devenind propagandişti. Or, timpul acesta credem că a trecut. Indoctrinarea rezultă ca un abuz al puterii poziţionale a profesorului.

c. A învăţa fără a se înţelege ceea ce trebuie înţeles. Este unul dintre sensurile cele mai comune ale verbului „a catehiza". În acest caz, nu conţinutul doctrinei contează, ci maniera în care are loc inculcarea. Departe de a fi un procedeu al învăţământului religios, catehizarea se întâlneşte des în învăţământ. O identificăm în predarea literaturii, filosofiei, matamaticilor, peste tot unde se predă răspunsul direct, într-o perspectivă mecanică, fără a se învăţa mijloacele de a-l găsi. Întotdeauna predarea fără înţelegerea întregului conţinut este îndoctrinare? De bună seamă că nu. Elevul este pus - uneori - să înregistreze numele unor persone, denumiri diverse, formule chimice sau matematice. Se îndoctrinează atunci când ceea ce poate fi predat inteligibil se predă prin memorare mecanică, sau se cultivă dezgustul pentru înţelegere sau inteligibilitate. Acest caz este un pic cam vag, în

sensul că este destul de dificil de identificat o atare situaţie. Să reţinem ideea de principiu că între conţinutul ce se învaţă şi modalitatea de însuşire a acelui conţinut trebuie să existe o anumită solidaritate şi interdependenţă.

d. **Utilizarea în predare a argumentului autorităţii.** Dacă elevii susţin o idee în virtutea faptului că „profesorul a spus-o", „toată lumea o crede", „şi X o susţine", atunci acei elevi au fost îndoctrinaţi. În acest caz puţin importă dacă acel conţinut este fals sau adevărat, stupid sau inteligent. Există îndoctrinare întrucât nu se lasă posibilitatea subiecţilor de a căuta şi cerceta ei înşişi, fiind trataţi ca eterni minori. În acest caz, se predă ceva, dar se învaţă şi ceva în plus: să se respecte autoritatea enunţiatoare ca infailibilă, ca o sursă indiscutabilă. Şi totuşi, avem nevoie de ascultarea unor autorităţi, în ştiinţă, de pildă. Trebuie să ne încredem, până una alta, în competenţa unor voci autorizate. La urma urmelor, nu suntem nici singuri şi nici atoateştiutori. Numai că, în îndoctrinare, autoritatea nu mai este propusă, ci impusă; ea îşi face prezenţa atât prin seducţie, cât şi prin constrângere. Inculcarea unei asemenea poziţii presupune o limitare deliberată a posibilităţilor de reflecţie a indivizilor.

e. **A preda plecând de la prejudecăţi.** O prejudecată este o paradigmă care comandă atitudini ulterioare: evaluari, răspunsuri, obiecţiuni. Gândirea nu mai este determinată de premise autentice, ci de o cauzalitate externă care încearcă s-o controleze. Cel care pretinde că femeile nu sunt în stare să execute munci de răspundere nu are răbdarea de a consulta statisticile, ci gândeşte în virtutea unor idoli, mai mult sau mai puţin inconştienţi. Un învăţământ bazat pe prejudecăţi - rasiste sau naţionaliste - este, prin definiţie, un învăţământ tendenţios. Indoctrinarea se exercită în situaţia de faţă asupra conţinutului şi nu asupra formei. Să notăm, totuşi, că învăţământul tendenţios nu este în întregime fals; pur şi simplu el elimină tot ceea ce ar putea sa-l pună în chestiune. Simpla diminuare sau ocultare a unui punct de vedere devine suspectă. Iar de aici până la îndoctrinare nu-i decât un pas.

f. A preda pornind de la o doctrină ca şi când ea ar fi singura posibilă. În acest caz, nu mai este vorba de o prejudecată, căci profesorul este pe deplin conştient de parti-pris-ul cel alege în mod deliberat şi-l promovează numai pe acela. Nu este vorba de profesorul ce predă - de pildă - istoria după modelul marxist, filosofia după modelul tomist, gramatica după modelul structuralist, mai precis, anumite secvenţe ale disciplinelor respective; este vorba de acei profesori care predau obiectele invocate *numai* în perspectiva unor modele. Profesorul îndoctrinează când ţine să convingă şi să se convingă că perspectiva etalată este singura valabilă. Se iveşte, totuşi, o problemă. Se ştie, că până în secolul al XIX-lea, geometria euclidiană era singura predată, la fel şi sistemul astronomic al lui Ptolomeu, într-o anumită perioadă. Oare prin vehicularea acestor poziţii se îndoctrina? Din moment ce erau singurele perspective cunoscute, bineînţeles că nu. Profesorul devine îndoctrinator atunci când de îndată ce adoptă un model explicativ va avea tendinţa să le arunce aprioric pe toate celelalte. Şi asta cu atât mai mult cu cât domeniul disciplinei sale este mai puţin permeabil la un control definitiv, cum ar fi istoria sau filosofia. A îndoctrina, din această perspectivă, înseamnă a adera în chip exclusivist la o doctrină şi a deveni intolerant faţă de altele. A îndoctrina nu reprezintă a etala o doctrină, ci a desconsidera pe toate celelalte cu care în mod firesc trebuie să coexiste.

g. A preda ca ştiinţific ceea ce în fapt nu este. Acest caz este o prelungire a unor trăsături de mai sus. Îndoctrinarea apare atunci când o doctrină îşi arogă abuziv atributul de ştiinţă. Să ne amintim aici de apelative precum „socialism ştiinţific", „morală ştiinţifică" sau „explicaţie ştiinţifică a necesităţii războiului" (dacă vrem şi „ştiinţe" precum astrologie, parapsihologie, ghicitul în palme etc.). Dogmatismul modern este propensat de abuzul de ştiinţificitate. Se îndoctrinează, de bună seamă, atunci când se atribuie unei credinţe neverificate, personale sau colective, calitatea unei cunoaşteri obiective.

h. A nu preda decât fapte în favoarea unei anumite doctrine. În acest caz, îndoctrinarea nu priveşte premisele învăţării cât, mai ales, consecinţele acesteia. Este vorba de un învăţământ orientat, care exclude toate faptele contrare propriului său punct de vedere (punct de vedere care este fie o prejudecată, fie o doctrină mărturisită). Un învăţământ poate să fie manipulant, fără să apeleze la minciună, în sensul propriu al termenului. Este suficient de a se trece sub tăcere sau a se minimaliza fapte contrare celor prezentate cu obstinaţie. În anumite cazuri, tăcerea poate deveni violentă. Cenzurarea, punerea la index sunt mijloace tipice de îndoctrinare, pentru că ele împiedică oamenii de a se informa.

i. **A falsifica faptele pentru a etala o anumită doctrină.** În acest context, învăţământul nu mai este numai tendenţios, ci şi mincinos. Profesorul îndoctrinator inventează fapte, truchează statistici, fabrică mărturii şi mărturisitori. Un exemplu edificator îl putem lua din istorie. Este vorba de *Protocolul înţelepţilor din Sion*, utilizat până în 1945 de către mişcările antisemite, de hitlerism, mai ales, de care se serveau ca argument principal contra evreilor. Este vorba de un proces verbal al unor adunări secrete, ţinute la Bale de către conducătorii sionişti în 1897, unde, chipurile, s-a stabilit un plan de cucerire a lumii. Cum au stabilit-o două procese (la Berna, în 1935 şi 1947), documentul pomenit este un fals, în întregime fabricat, pentru a se propaga ura contra evreilor. Îndoctrinarea, ca acţiune pe termen lung, şi deci expusă dezminţirilor, nu utilizează decât rar minciuna evidentă. Ea procedează mai ales prin exagerare sau omisiune, decât prin fapte trucate.

j. **A selecţiona în mod arbitrar conţinutul unui program de studiu.** Fixarea conţinutului învăţământului conţine o anumită doză de arbitrarietate. De obicei, istoria sau geografia unei regiune mai îndepărtate sau mai puţin importantă sunt mai slab prezente în sistemele de învăţământ-occidentale, de pildă. Îndoctrinarea începe când alegerea pedagogică are un sens ideologic, desconsiderându-se cu bună ştiinţă ceea ce este exclus (când se identifică civilizaţia

occidentală cu însăşi civilizaţia, fără a se vorbi şi despre alte culturi). Rămâne de stabilit cine este agentul îndoctrinator: el poate fi atât profesorul, care are anumite preferinţe, cât şi factorii de decizie, care fixează planurile şi programele şcolare la nivel macrostructural. Se pot identifica aici două tipuri de îndoctrinare: prin sectarism şi prin conformism.

k. A exalta în învăţământ o anumită valoare în detrimentul altora. În cazul de faţă, îndoctrinarea are ca fundament o mobilizare afectivă. Să reţinem că exaltarea nu are nimic blamabil în sine. Poţi să etalezi atât virtuţile regimului monarhic, cât şi cele ale regimului prezidenţial. Îndoctrinarea survine când se încearcă ipostazierea virtuţilor monarhiei prin denigrarea sistemului prezidenţial şi vice versa. Cu alte cuvinte, este vorba de un învăţământ polemic, care nu poate proslăvi o valoare decât în detrimentul altei valori. Suntem în prezenţa unui învăţământ maniheian, insensibil la nuanţe şi complementaritatea dintre valori. Maniheismul ţine de o mentalitate infantilă şi funcţionează pe baza unei logici dihotomice, rudimentară: dacă nu e albă, e neagră; cine nu e cu mine, e împotriva mea; democrat egal anticomunist; patriot egal antimaghiar. Un învăţământ autentic trebuie să distrugă aceste clişee infantile. Dacă, dimpotrivă, le acceptă şi le cultivă, el degenerează în îndoctrinare.

l. A propaga ura prin învăţământ. Este o formă agravată a cazului precedent, solidar cu fanatismul. Ura poate fi explicită şi poate viza atât persoane cât şi doctrine. O formă particulară, dar des întâlnită, este inculcarea la elevi a sentimentului că sunt incapabili de a învăţa, că „sunt proşti" şi că „nu vor face nimic în viaţa". Este un caz de îndoctrinare deoarece elevii prind ura de ei înşişi iar profesorul dispreţuieşte şi pe elevi, şi învăţământul, şi pe el însuşi.

m. Impunerea unei credinţe prin violenţă. Suntem în prezenţa unui caz limită. Violenţa este în general vizibilă, ori ştim că îndoctrinarea trebuie să fie disimulată. Violenţa ne poate face să

vorbim, dar mai puţin să credem. Fără a ne lua exemple din realitate (putem găsi destule), să ne referim la romanul lui Orwell, 1984, unde eroul, pasibil de a fi torturat, sfârşeşte în a „crede" că 2 şi cu 2 fac 5, aşa cum o cerea Big Brother. Experienţa cotidiană ne arată că violenţa directă produce mai degrabă neascultare decât supunere. Rămâne, atunci, violenţa indirectă, camuflată în cenzură, şantaj, seducţie, ce poate reprima gândirea critică şi personală. Publicitatea şi propaganda conţin astfel de tendinţe pe care este bine să le conştientizăm.

4. Şansele dezideologizării învăţământului

Îndoctrinarea este un tip special de învăţare. Să notăm că însuşi termenul de doctrină înseamnă „materie de predat", şi mult timp a fost folosit fără nici o conotaţie peiorativă. În dicţionarul Robert se spune în dreptul termenului de îndoctrinare: a ţine lecţie cuiva pentru a-l câştiga la o doctrină, la un punct de vedere.

Trebuie remarcat faptul că în ambele cazuri se creează o situaţie de autoritate. Şi cel care învaţă, şi cel care îndoctrinează exercită o anumită putere care o consideră ca legitimă. În ambele cazuri, se cere o investire mai mult sau mai puţin oficială. Profesorul, ca şi îndoctrinatorul, se consideră un „reprezentant". El se impune în numele lui Dumnezeu, al societăţii, al poporului, al culturii, al adevărului, al umanităţii etc. Fără îndoială că există şi autodidacţi, care se instruiesc fără dascăli. Dar departe de a nega autoritatea, ei o caută cu tărie atât în cărţi, cât şi în mass-media. Nimic nu ne face să credem că îndoctrinarea nu şi-ar avea autodidacţii săi.

De asemenea, îndoctrinarea şi învăţarea sunt acţiuni cu bătaie lungă. Ele se exercită ani în şir, chiar de-a lungul vieţii întregi. Ambele procese au un caracter instituţional. Ele presupun cărţi, programe, ritualuri. Ca şi învăţământul, îndoctrinarea îşi are metode proprii şi o pedagogie specifică. Ca şi în învăţământ, îndoctrinarea trebuie să simplifice, să esenţializeze, să gradeze dificultăţile, să ilustreze, să motiveze.

Îndoctrinarea se sprijină copios pe învățământ, care-i pregătește baza aperceptivă, cumulul de informații pe care să se brodeze viitoarele stări și credințe. Însuși conținutul cultural, preconizat la un moment dat de documentele școlare, poate prezenta o anumită violență simbolică, știut fiind că orice conținut educațional are o anumită relativitate. Acest arbitrariu cultural este foarte evident în regimurile autoritare, care au oroare de tot ceea ce constituie universal și general (să ne amintim de statutul psihologiei, logicii, literaturii universale în școala românească).

Pentru a testa dacă suntem conștienți în ce situații îndoctrinăm sau nu, să încercăm să răspundem la următoarele întrebări:

a. Oare îndoctrinez când caut să conving pe cineva de propria mea opinie? Nu. Atât timp cât nu mă servesc de autoritatea mea de profesor, în încercarea de a-i convinge pe alții de ceea ce eu gândesc.

b. Îndoctrinez când datorită prestigiului meu elevii gândesc ceea ce și eu gândesc? Nu. De data aceasta elevii înșiși se îndoctrinează. Ei trebuie să fie învățați să pună în chestiune ceea ce eu le spun.

c. Îndoctrinez când îi învăț pe elevii mei că trebuie să-și iubească părinții? Da, pentru că ceea ce eu îi învăț este absurd -iubirea nu poate fi comandată - și asta nu-i poate conduce decât la culpabilitate sau la revoltă. Dacă elevii noștri nu-și iubesc părinții, trebuie să ne întrebăm mai degrabă de ce.

d. Îmi îndoctrinez elevii când îi îndrept spre o religie în care nu cred? Da. Îi mint și, pentru asta, mai târziu, ei îmi vor cere socoteală. La ce drept să le impun o doctrină care nici măcar nu este a mea?

e. Îndoctrinez dacă afirm că un elev este incapabil de reușită? Nu, dacă este un debil mintal. Da, pentru că eu, ca dascăl, trebuie să-i încurajez pe toți, după puterile lor.

f. Îndoctrinez, oare, când impun elevilor anumite reguli de politețe sau un anumit cadru conceptual fără a le explica? Nu, pentru

ca regulile de politeţe sau de gramatică nu se pot explica întotdeauna, iar dacă aceste explicaţii există, nu sunt în concordanţă cu puterea de înţelegere a elevilor.

g. Îndoctrinez când elevii mei mă acuză că-i îndoctrinez? Cred că nu. În acest moment, îndoctrinarea, dacă ar fi fost intenţionată, nu ar mai avea nici un efect.

h. Care este cadrul cel mai prielnic pentru îndoctrinare? Învăţământul. Dacă acesta este garnisit şi cu un pic de religie, predată defectuos, şansa este şi mai mare.

A combate îndoctrinarea, asta nu înseamnă că militām pentru un învăţământ fără nici o doctrină, ci propunem o doctrină care să elibereze gândirea de orice corsaj care o poate aservi. Or, astăzi, se poate observa această abdicare şi din partea şcolii, şi din partea familiei, şi din partea bisericii. Se educă pentru a produce şi nu pentru a trăi, a exista. Singurul remediu pentru starea de fapt este de a realiza o educaţie în respectul libertăţii de gândire a indivizilor şi în perspectiva dobândirii autonomiei spirituale a tuturora.

Mutarea accentului actului paideic spre potenţialul spiritual al fiinţei umane, redescoperirea spiritualităţii şi a valenţelor ei, punerea în valoare a autonomiei personale, a implicării în realitate şi în facerea de sine, toate acestea pot preîntâmpina pretenţiile unei educaţii „totale", care - o ştim prea bine - îşi propune să înstăpânească întreaga gândire şi afectivitate a copilului. Educaţia adevărată nu poate fi totală pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri să treacă dincolo de ea, adică de a se educa ei înşişi. Mai mult decât atât, cel mai concludent semn că învăţarea nu îndoctrinează este atunci când ea dă elevilor dorinţa de a învăţa mai mult şi de a o face ei înşişi; că le permite nu numai cunoaşterea, ci şi dorinţa de a cunoaşte. Sau cum spunea Vasile Pavelcu, educaţia omului se face pentru ca el să nu aibă nevoie de educaţie; menirea procesului educativ este de a se desfiinţa pe sine. Dar, oare, acceptăm noi, oameni ai şcolii, aceste chemări?

Vom conchide spunând că îndoctrinarea este un gen aparte de învăţare, dar o învăţare care are un caracter tendenţios şi parţial,

ajungând să încorseteze şi să atrofieze gândirea, în loc s-o dezvolte şi s-o elibereze. O predare eficientă este aceea care menţine o doză optimă de deschidere, de nedesăvârşire, de incertitudine. Ca profesor, trebuie să propensezi aspiraţia către căutare şi, uneori, să provoci mirarea. Odată cu mirarea, spune L.Legrand (1960, p.86), se naşte în spirit o viaţă autentică. Chiar dacă aceasta este resimţită de subiect, uneori, ca o trăire dureroasă, datorită unei insecurităţi de moment, ea are atributul de a sfărâma structuri antereflexive, idoli şi preconcepţii, angajând elevii într-o stare permanentă de trezire spirituală.

Îndoctrinarea nu se manifestă numaidecât intenţionat - se poate îndoctrina şi când nu îţi propui acest obiectiv - şi nu trebuie legată întotdeauna de metoda sau doctrina transmisă. Se poate îndoctrina şi cu metode active, chiar nondirective, după cum şi cu metode autoritare. Apoi, îndoctrinarea nu se face numaidecât când predai o anumită doctrină: se poate preda istoria şi în stil tomist dar şi în stil marxist, dezvoltând totuşi gândirea elevilor. Îndoctrinarea intervine în învăţare atunci când, indiferent de intenţii, metode, doctrine etalate, se pleacă de la premisa că elevul poate fi un mijloc sau un virtual mijlocitor al unei ideologii, şi mai puţin un scop în sine. Chiar dacă această ideologie s-ar pretinde neutrală (ceea ce este greu de admis, căci şi neutralitatea este o atitudine), nu s-ar schimba datele problemei. Se creează un risc mare de îndoctrinare atunci când profesorul supraliciteazǎ importanţa propriilor sale convingeri în dauna exigenţei necesităţii de a-l face pe copil să gândească asupra acestei convingeri, care trebuie, până la un punct, să-i rămână exterioară (Brubacher, 1969, p.281).

La urma urmelor, educaţia este ceea ce profesorul (elevul) face din (cu) ea. Şi din această cauză, ea nu are cum să nu fie ideologică. Discursul unui profesor este purtător de proiecte, valori, idealuri, care nu pot fi ale tuturor sau fără nici o contradicţie cu cele ale altor actori. Însuşi O. Reboul recunoaşte, în ultima instanţă, că un discurs pedagogic fără ideologie este un discurs vid (1984, p.165). Rămâne să medităm mai mult la „umbra" ideologică pe care o purtăm şi o propagăm fără să ştim întotdeauna, la dimensiunea „doctrinară" a cunoştinţelor sau mijloacelor de transmitere a acestora, rămâne să ne interogăm asupra forţei sau limitelor acestor ideologii travestite, pentru a le depista lacunele şi pentru a ne putea înţelege şi a ne face

înţelegi. De-abia din acest punct am putea să-ncepem să discutăm şi, de ce nu, să educăm cu-adevărat.

Note bibliografice

1. Bower, Carlton H., 1970, *Philosophical Perspectives for Education*, Foresman and Company, Glenview, Illinois.
2. Brubacher, John S., 1969, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill Book Company, New York.
3. Legrand, Louis, 1960, *Pour une pédagogie de l'etonnement*, Ed. Delachaux et Niestle, Paris.
4. Kneller, George F., 1973, *Logica şi limbajul educaţiei*, E.D.P., Bucureşti.
5. Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L., 1958, *La nouvelle rhetorique. Traité de l'argumentation*, I tome, PUF, Paris.
6. Reboul, Olivier, 1984, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.
7. Reboul, Olivier, 1977, *L'endoctrinement*, PUF, Paris.

înțelegi. De-abia din acest punct am putea să acceptăm și să [illegible] și de ea, să educăm cu adevărat.

Note bibliografice

1. Bower, Carlton H., [illegible], Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois.
2. Brubacher, John S., 1969, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill Book Company, New York.
3. Legrand, Louis, 1960, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Ed. Delachaux et Niestlé, Paris.
4. Kneller, George F., 1973, *Logica și limbajul educației*, E.D.P., București.
5. Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L., 1958, *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, Tome I, PUF, Paris.
6. Reboul, Olivier, 1984, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.
7. Reboul, Olivier, 1977, *L'endoctrinement*, PUF, Paris.

Tiparul executat la
Centrul de multiplicare al
Editurii Universității «Al. I. Cuza»

Str. Păcurari nr. 9, Iași - 6600

Format: 70x100/16
Coli tipo: 16,75
Apărut: 1995
Comanda: 178

